مستوى الذكاء الأخلاقي وعلاقته بأساليب حل المشكلات الاجتماعية لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في محافظة الزرقاء.

إعداد

تمارا قاسم محمد حسبان

المشرف

الأستاذ الدكتور احمد فلاح فاضي العلوان

قدمت هذهِ الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في تخصص علم النفس التربوي

كلية الدراسات العليا في الجامعة الهاشمية

الزرقاء – الأردن

2016-10-24

ب

قرار أعضاء لجنة المناقشة

نوقشت هذه الرسالة الموسومة بـ(مستوى الذكاء الأخلاقي وعلاقته بأساليب حل المشكلات الاجتماعية لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في محافظة الزرقاء)، وذلك بتاريخ٢٤/١٠/٢٠١٦م.

أعضاء لجنة المناقشة	التوقيع
الدكتور احمد فلاح العلوان، رئيساً أستاذ، علم النفس التربوي الجامعة الهاشمية	....
الدكتور ثائر احمد غباري،عضواً استاذ مساعد أ، علم النفس التربوي الجامعة الهاشمية	....
الدكتور يزيد عيسى الشورطي،عضواً أستاذ، أصول التربية الجامعة الهاشمية	....
الدكتورة فريال محمد ابوعواد، عضواً أستاذ مشارك، علم النفس التربوي/قياس وتقويم الجامعة الاردنية	....

الإهـداء

إلى أبي وأمي: عالمي المليء بالحب والحنان، اللذين لهما كل الفضل بعد الله فيما وصلت إليه الآن.

وإلى أفراد اسرتي: القلوب الطاهرة الذين مدوا لي يد العون، حفظهم الله.

وإلى زملائي وزميلاتي، الذين كانوا برفقتي أثناء دراستي في الجامعة.

وإلى أساتذتي الكرام في كلية العلوم التربوية في الجامعة الهاشمية.

وإلى عائلتي الثانية: الكادر الإداري والتعليمي في رياض ومدارس البسملة للتميز والإبداع.

إليهم جميعاً أُهدي هذا العمل المتواضع.

شكر وتقدير

أشكر الله مولاي وخالقي الذي منّ علي بإتمام هذا العمل المتواضع مع رجائي أن يتقبلهُ مني ويجعله خالصاً لوجههِ الكريم. وإيماناً منـي بفضل الإعتراف بالجميل، وتقديم الشكر والامتنان لأصحاب المعروف، فإني أتقدم بالشكر الجزيل والثناء العظيم، لكل من ساعد في إنجاح هذا العمل وأخص بالذكر : أستاذي ومشرفي الفاضل الأستاذ الدكتور "احمد فلاح فاضي العلوان" حفظه الله على قبوله الإشراف على هذا العمل، و أسأل الله أن يجزيه عني خير الجزاء. كما وأتقدم بالشكر الجزيل إلى أعضاء لجنة المناقشة" الدكتور ثائر غباري، والدكتور يزيد الشورطي، والدكتورة فريال ابوعواد" حفظهم الله على تفضلهم بقبول مناقشة هذا العمل وإثرائهما بالنصائح والتوجيهات التي ساعدت في إخراجه بأفضل صورة، أسأل أن يجزل لهم الثواب، ويجعل عملهم هذا في ميزان حسناتهم.

قائمة المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الملاحق

الملخص

مستوى الذكاء الأخلاقي وعلاقته بأسلوب حل المشكلات الاجتماعية لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في محافظة الزرقاء.

إعداد

تمارا قاسم محمد حسبان

المشرف

الأستاذ الدكتور احمد فلاح فاضي العلوان

هدفت الدِراسة الحالية للكشف عن مستوى الذكاء الأخلاقي وأسلوب حل المشكلات الاجتماعية والعلاقة بينهما لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في محافظة الزرقاء. وتكونت عينة الدراسة من 335 طالباً وطالبة من طلبة الصف الثامن الأساسي (165 من ذكور،170من الإناث) المنتظمين، خلال الفصل الدراسي الثاني من العام2015 /2016 في المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية الزرقاء الثانية، والذين تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية.

ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الإرتباطي وتم استخدام أداتين؛ هما: مقياس الذكاء الأخلاقي بالاعتماد على نظرية بوربا في الذكاء الأخلاقي وبعد الرجوع إلى بعض الدراسات السابقة مثل دراسة (الشمري،2007؛العظمات،2014؛ الطائي،2014) و تضمن المقياس (7) أبعاد: التعاطف، والضمير، والرقابة الذاتية، والاحترام، واللطف، والتسامح، والعدل. كما تم استخدام مقياس حل المشكلات الاجتماعية من تطوير فلوه وأبو غزال (2013) وتضمن خمسة أبعاد: التوجه الإيجابي نحو المشكلة، والتوجه السلبي نحو المشكلة، وأسلوب حل المشكلة العقلاني، وأسلوب حل المشكلة الاندفاعي، وأسلوب حل المشكلة التجنبي.

وأظهرت النتائج أن مستوى الذكاء الأخلاقي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي كان مرتفعاً على جميع أبعاد الذكاء الأخلاقي، باستثناء بعدي الضمير والرقابة الذاتية فكان متوسطاً. كما أظهرت النتائج أن أسلوب حل المشكلة العقلاني والتوجه الايجابي نحو المشكلة هما الأسلوبان الأكثر شيوعاً بين الطلبة. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين التوجه الايجابي نحو المشكلة وبين جميع أبعاد الذكاء الأخلاقي باستثناء بعدي الضمير والرقابة الذاتية، وبين أسلوب حل المشكلة العقلاني وبين جميع أبعاد الذكاء الأخلاقي، ومقياس الذكاء الأخلاقي ككل. كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة سلبية دالة إحصائياً بين التوجه السلبي نحو المشكلة وبين أسلوب حل المشكلة التجنبي من جهة وبين أسلوب حل المشكلة الاندفاعي من جهة اخرى مع جميع أبعاد الذكاء الأخلاقي ومقياس الذكاء الأخلاقي ككل.

بناءً على هذه النتائج قدمت الدراسة عدة توصيات، أبرزها ضرورة الحفاظ على مستوى الذكاء الأخلاقي وتعزيزه لدى الطلبة، وإعداد مناهج تعزز وتدعم السلوكيات الأخلاقية في مختلف المراحل الدراسية، من خلال تضمين المنهاج أنشطة تعزز الذكاء الأخلاقي لدى الطلبة، بالإضافة إلى تقديم مشاريع مدرسية للطلبة تساعد في تعزيز وعيهم وقدرتهم على الحل العقلاني والتوجه الايجابي في مواجهة وحل المشكلات التي تعرض عليهم من خلال تلك المشاريع.

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتُها

المقدمة

إهتم العلماء و الباحثيون المختصون في علم النفس بدراسة مفهوم الذكاء وأساليب قياسه و تنميته؛ وذلك لأثره في سِلوك الفرد في المواقف المختلفة. و تطور إستخدامه كمفهوم يتضمن عمليات مُتعددة مثل التفكير وحل المشكلات وغيرها من العمليات العقلية الأخرى (قطامي،٢٠٠٩)، حيث تعدّ نظرية الذكاءات المتعددة (Multiple Intelligence) التي ظَهرت على يد العالِم جاردنر(Gardner) نُموذجاً معرفياً يَهدِف إلى بيان كيفية إستخدام الأفراد لذكاءاتهم بِطُرق غير تقليدية وإبداعية (جاردنر،2008). وقد اختلف عُلماء النفس في نظرتُهم للذكاء وتعددت تعريفاته؛ فقد عرفه سبيرمان(Spearman)، المشار إليه في الربيع(2010) بأنه قدرة عامة تظهر لدى الأفراد من خلال قدرتهم على أن يقيموا العلاقات والإرتباطات بين مجموعة من المثيرات، وعرفه الزغول و الزغول(2003) بأنه القدرة على حل المشكلات المألوفة وغير المألوفة من خلال توظيف الخبرات السابقة لمعالجة المواقف المختلفة التي يواجهها الفرد، اما جاردنر(Gardner) فينظر إلى الذكاء على أنه جُهد نفسي وحيوي كامن لمُعالجِة المعلومات التي يواجهها الفرد خلال تفاعله مع محيطه الثقافي الذي يوجد فيه، بهدف حل المشكلات (Gardner,1993).

ويشير جاردنر(Gardner) إلى أن الذكاء مجموعة من القدرات المستقلة، التي يمتلكها الفرد في مجالات مختلفة، حيث أشار إلى وجود سبْعة أنواع من الذكاء وهي: الذكاء اللّغوي، والذكاء الرِياضي، والذكاء المكاني، والذكاء الحركي، والذكاء الموسيقي، والذكاء الاجتماعي، والذكاء الشخصي، والذكاء الطبيعي.

وأكد أن تلك الذكاءات يمكن الإضافة عليها، حيث طور نظريته الذكاء المتعدد وذلك بإضافة نوع جديد من أنواع الذكاء إلى نظريته، وهو الذكاء الأخلاقي(Moral Intelligence)؛ (بشارة،2013).

تُعدّ الأخلاق ذات أهمية بالغة التأثير في حياة الأفراد و المجتمع؛ ولهذا فقد اعتنى بها القرآن الكريم، حيث دلَت نصوص الشريعة الإسلامية من القرآن الكريم والسنة النبوية على أسس ومكارم الأخلاق(الآزدي،2000)، ويمكن الإشارة إلى ذلك في قوله تعالى: (وَإِنَّكَ لَعَلَى خُلُقٍ عَظِيمٍ) سورة القلم، إن الأخلاق هي مصدر الحكم على السلوك بالصواب أو الخطأ؛ إذ تُعد الأخلاق مُكتسبة ومُتعلمة في نفس الوقت، ويمكننا ملاحظة ذلك عند الطفل في السنوات الأولى مِن عمره، عندما يكتسب المعايير السُلوكية للوالدين وإتجاهاتهما، وعندما يتعلم منهما الصواب والخطأ، وهذا من خِلال التنشئة الاجتماعية، والملاحظة والتقليد، حيث يستخدم الطفل هذهِ الأخلاق التي إكتسبها من والديه في سلوكه عندما يتعامل مع الآخرين (العواملة ومزاهره،2003)، كما تعد الأخلاق عامل مهم يزيد من قدرة الأفراد على التعامل مع الآخرين من خِلال مجموعة مِن القوانين والضوابط التي تُنظم عِلاقاتهم معاً وتعمل على توجيه سُلوكهم في الطريق الصحيح، كما أنها بمثابة الرقيب على سلوكياتهم وضبطها (داودي،2006).

وكانت بدايات ظهور مفهوم الذكاء الأخلاقي عام "1997" م ، على يد كولز (Coles)عندما نشر أول مقالة علمية في هذا المجال بعنوان الذكاء الأخلاقي للأطفال The) Moral Intelligence of Children) حيث تضمنت هذه المقالة أول تعريف للذكاء الأخلاقي وهو القدرة على التمييز بين الصح والخطأ(بشارة،2013). وتطور مفهوم الذكاء الأخلاقي من خلال العديد من المقالات والأبحاث العلمية التي نشرتها عالمة النفس الأمريكية ميشيل بوربا(Borba,2000;Borba,2001; Borba,2002;Borba,2003)، حيث أكدت

بوربا (Borba) من خلال تلك الأبحاث والمقالات أن الذكاء الأخلاقي يمكن تنميته في مراحل عمرية متقدمة سواء كان في البيت أو المدرسة؛ ويرجع الدور الأساسي في ذلك إلى الوالدين بالدرجة الأولى، والمعلمين بالدرجة الثانية، حيث يجب عليهم أن يقدموا نموذجاً إيجابياً أمام أطفالهم، مراعين القواعد الأخلاقية، بإعتبارهم نماذج إيجابية لهم وقادرين على ملاحظة سلوك أطفالهم، وبالتالي تعديل سلوكهم بحسب المعايير والقواعد الأخلاقية (بوربا،2003)، فقد أكد كل من العتوم وعلاونة والجراح وأبو غزال(2005) فكرة أن نمو الأفراد أخلاقياً والتي من شأنها أن تُنمي ذكائهم الأخلاقي، حيث تبدأ في مراحل عمرية مُبكرة ومِن خلال تعليم الوالِدين لأطفالهم أن يسلكوا بطرق مقبولة.

وتوضح بوربا ضرورة تنمية مكونات الذكاء الأخلاقي لدى الأفراد أطفالاً أو مراهقين. وذلك من اجل تربية شخصية متكاملة لدى الفرد، وليتعلم كيف يتصرف بطريقة صحيحة ومقبولة، بالإضافة إلى تعلم مهارات الحياة الاجتماعية و الوعي بالسلوك الصحيح والسليم(بوربا،2003).

وأخيراً فإن الذكاء الأخلاقي بحاجة إلى أمثلة وخِبرات غنية ومهارات فعّالة، يتم من خِلالها تطوير معايير لدى الأفراد للحُكم على ماهو صواب وماهو خطأ، والوصل إلى أفكار حول ماهو السلوك الجيد، وماهو السلوك غير الجيد، بما يتلاءم مع عُمر المتعلم وقدرته على الإستيعاب، بالإضافة إلى بِناء شخصية تحترم ذاتها وتقدر إنجازاتها، لتكون قادرة على احترام الآخرين وإنجازاتهم (Coles,1991).

ووفقاً لغانم (2009) فإن جلفورد وهوبفرن (Guilford and Hopfern) يشيران إلى أن الذكاء بشكل عام هو مجموعه من القدرات، وأن مهارة حل المُشكلة هي مهارة ذكائية تعكس قدرات المتعلم الذهنية. وقد حَددا مجموعة من العوامل المرتبطة بالقدرة على حل المُشكلات وهي: قدرة الفرد على التفكير السريع في مجموعة من خصائص الشيء المرتبط بالمشكلة، القدرة على

تصنيف الأشياء وفق معيار محدد، و القدرة على إيجاد العلاقات المشتركة بين خصائص المشكلة، والقدرة على استنباط المتطلبات الخاصة بالمشكلة، وأخيراً القدرة على حل المشكلات.

وأصبح حل المشكلات مطلباً أساسياً للتعلم، حيث يواجه الفرد في حياته اليومية الكثير من المشكلات والمواقف التي تتطلب إستخدام أفضل الأساليب والإستراتجيات من أجل حلها، وقد تكون هذه المشكلات بسيطة تحتاج إلى حل فوري، وقد تكون مشكلة معقدة تحتاج إلى تنظيم أفكارنا والقيام بعدة خطوات من اجل حلها، فالمشكلة تضع الأفراد في حالة من عدم الاتزان المعرفي، حيث يسعى الفرد إلى البحث عن حلول لهذهِ المُشكلة بِطُرق مُتعددة بما لديهِ من خِبرات سابقة ومهارات وإمكانيات (أبو رياش وقطيط،2008).

ويشير مصطلح مشكلة (Problem) إلى موقف غريب أو سؤال محير يواجه المتعلم، حيث يشعر أنه بحاجه للبحث والاستكشاف من اجل إيجاد حلول لذلك الموقف أو المُشكلة (زيتون،2004)، ويرى القضاة والترتوري (2008) أن المشكلة موقف يسعى فيه الفرد للبحث عن وسائل فعالة للتغلب على عائق يحول دون تحقيق الهدف.

وبناءً على ما سبق يمكن تعريف المشكلة بأنها عبارة عن صعوبات وتحديات تواجه الفرد وتعيق تحقيقه للأهداف التي خطط لها، وهذه الصعوبات قد تكون موقفاً غامضاً أو سؤالاً معقداً ومحيراً، مما يولد لديه الدافعية للبحث عن حلول للمواقف والمشكلات من اجل الوصول إلى حالة من الارتياح والرضا.

ويعود الاهتمام بموضوع حل المشكلات في مجال علم النفس إلى العقد الثاني من القرن العشرين، ويرى جانيه أن حل المشكلة هو أعلى أشكال التعلم وأكثرها تعقيداً وأهمية، وقد وضح ذلك من خلال وضعة حل المشكلات في قمة الهرم(القرني،2013)، وتُعتبر عملية حل المشكلات من

الأمور الفاعلة في التدريس والتدريب؛ لأنها تُساعد المُتعلمين على إيجاد الحلول بأنفسهم من خِلال البحث والتجريب، كما وتساعدهم في تحليل وتنظيم أفكارهم في المواقف غير التقليدية، ومواجهة المواقف التي يواجهونها بِثقة واقتدرا (زيتون،2004)، ويشير العتوم وعلاونة والجراح وابو غزال(2005) أن حل المشكلة يعني التفكير من اجل اكتشاف الحل لمشكلة محددة، أما أوزبل يرى أن حل المُشكلات عملية تعلم استكشافي ذو معنى؛ أي أن المتعلم لهُ دور إيجابي في الوصول إلى حل للمشكلة التي تواجهه، حيث يتفاعل معها ويدمجها في خبراته، فهو لايتلقى الحل من غيره وإنما يبذل جهداً فكرياً في إيجاد الحلول الممكنة لها (الزغول و الزغول،2003).

وعلى الرغم من اختلاف الطرق التي تظهر عليها المشكلة مِن حيث الشكل ودرجة الصعوبة، إلا أنها تشترك في مجموعة من الخطوات والتي يتبعها الفرد عند محاولته القيام بحل مشكلة ما تواجهه؛ لِذا قام (زيتون،2004) بوضع عدة خطوات لحل المشكلة، وهي:

1. الشعور أو الإحساس بوجود مشكلة من خلال إدراك العقبات التي تعيق الوصول إلى الهدف المخطط له.
2. تحديد المشكلة وصياغتها في صورة إجرائية قابلة للحل، على شكل سؤال.
3. جمع المعلومات ذات الصلة بالمشكلة وتحديد أفضل المصادر المتاحة، لجمع المعلومات المتعلقة بالمشكلة.
4. اقتراح أفضل الحلول التي تساعد في حل المشكلة.
5. دراسة الحلول التي تم اقتراحها، لاختيار أفضل حل للمشكلة.
6. الوصول إلى حل للمشكلة.

وتشكل هذه المراحل نوعاً من التفكير المنطقي التي يمارسه الفرد أثناء معالجته للمشكلات التي تواجهه، وليس من الضروري أن يتبع المتعلم هذا التسلسل أثناء حل المشكلات حيث أن هذه المراحل قد تتداخل معاً، وتؤثر في بعضها البعض(نشواتي،2003).

هذا وتصنف المشكلات إلى عدة مجالات: المشكلات المهنية، المشكلات التربوية، المشكلات المالية، المشكلات الصحية، المشكلات الاجتماعية(موسى والدسوقي،2000)، وتعرف المشكلة الاجتماعية بأنها موقف اجتماعي يجذب الأفراد ويحفزهم للبحث عن حلول جديدة و تعديل أفكارهم (النباهين،1995)، كما يعرف نيزو(Nezu) المشكلة الاجتماعية بأنها عملية وعي معرفي تسمح للأفراد بفهم طبيعة العقبات والصعوبات التي تواجههم، والعمل على اكتشاف الوسائل الفعالة لمواجهة هذه الصعوبات(زمزمي،2011).

من خلال ماسبق، يتضح أن الذكاء الأخلاقي ذو أهمية بالغة التأثير في حياة الفرد والمجتمع، حيث انه يؤدي إلى تربية شخصية متكاملة لدى الفرد، و تطوره في الجوانب الشخصية، الأكاديمية، والمهنية، والاجتماعية، كما تساعده على التكيف مع البيئة، وتوجيه سلوكه في الاتجاه الصحيح والتفاعل مع الآخرين واحترامهم وتقبل وجهات نظرهم المختلفة، واحترام انجازات الآخرين وقدراتهم، بالإضافة إلى مواجهة الصعوبات التي تواجههم والتغلب عليها. ولكن رغم ذلك مازال التركيز عليه والاهتمام به محدودا في الميدان التربوي الأردني.

وبذلك جاءت هذه الدراسة للكشف عن مستوى الذكاء الأخلاقي وأساليب حل المشكلات الاجتماعية والعلاقة بينهما لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في محافظة الزرقاء.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

يّعد الذكاء الأخلاقي من النتاجات التعلمية التي يراد تحقيقها لدى الأفراد، لما لهُ من دور مهم في تحسين الأداء النفسي والاجتماعي لديهم، حيث يُلاحظ تزايد بعض السلوكيات اللاأخلاقية من بعض الطلبة كالإعتداء على بعضِهم والاعتداء على معلميهم، فالملاحِظ لسلوكيات أغلب الطلبة في المدارس يستنتج أن اغلبية الطلبة لا يلتزمون بالقواعد الأخلاقية، حيث يشكو الكثير من التربويين وبالذات ممن يتعاملون بشكل مباشر مع طلبة المدارس من عدم التزامهم بالأنظمة والتعليمات المدرسية، ويبدو هذا واضحاً في انتقال الكثير من أنماط السلوك اللاأخلاقية إلى مؤسساتنا التعليمية مثل، انتشار ظاهرة الغش في المدارس، وغياب الانتماء، وضعف الولاء عند الطلبة لمؤسساتهم التعليمية(مومني،2015)، ويرى العريني(2009) أن العنف المتزايد بين الأبناء أدى إلى ضرورة تعزيز الذكاء الأخلاقي باعتباره الأفضل في إنقاذهم من التأثيرات السلبية الخارجية. حيث نلاحظ في هذه الفترة تزايد العنف المدرسي بين الطلبة والذي يدل على ضعف مستوى الذكاء الأخلاقي لديهم و قد يكون ذلك من احد أسباب عدم قدرتهم على حل المشكلات التي تواجههم وبالتالي استخدامهم أسلوب العنف في مواجهتهم للمشكلات والتعامل معها. وتم اختيار عينة الدراسة من الصف الثامن الأساسي كمجتمع لهذه الدراسة لما لهذه المرحلة من أهمية فهي مرحلة التحول المعرفي، وبداية مرحلة التفكير الشكلي، و التنظيم والاتزان الذهني، وذلك حسب مراحل بياجيه. كما أن هذه المرحلة العمرية حسب نظرية كولبرج في النمو الخلقي يجب أن يظهر لدى الأفراد مجموعة من المظاهر الأخلاقية التي تتمثل في احترامهم للكبار والمسؤلين عنهم، والاهتمام بمشاعر الآخرين، بالإضافة إلى أنهم في هذهِ المرحلة أكثر التزاماً بالقواعد والقوانين.

وعليه تنحصر مشكلة الدراسة الحالية بقياس مستوى الذكاء الأخلاقي وأساليب حل المشكلات الاجتماعية والعلاقة بينهما لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في محافظة الزرقاء، وبشكل أكثر تحديداً سعت هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما مستوى الذكاء الأخلاقي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في محافظة الزرقاء ؟
2. ما أسلوب حل المُشكلة الاجتماعية الأكثر شيوعاً لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في محافظة الزرقاء؟
3. هل يوجد علاقة ارتباطيه بين الذكاء الأخلاقي وأسلوب حل المُشكلات الاجتماعية لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في محافظة الزرقاء ؟

أهمية الدراسة

تبرز أهمية الدراسة الحالية من أهمية الاهتمام بالذكاء الأخلاقي؛ لما له من أهمية وعلاقة بالكثير من القضايا التربوية في المجتمع، وانعكاسه على سلوك الأفراد وتعاملهم بشكل سليم سواء مع أنفسهم أو مع الآخرين، وأسلوبهم في حل المشكلات التي تواجههم والذي قد يؤثر على نوعية علاقاتهم المستقبلية، حيث تكمن أهمية للدراسة الحالية فيما يلي:

1. تناول موضوع مهم يرتبط بالعديد من القضايا التربوية تقل الدراسات العربية والأردنية حوله وهو الذكاء الأخلاقي من حيث مفهومة، نشأته، أهميته، أبعادة، أساليب تعزيزه لدى الأفراد، العوامل المؤثر فيه.
2. وصف الدراسة لمستوى الذكاء الأخلاقي لدى الطلبة في المرحلة الأساسية(طلبة الصف الثامن الأساسي)، يساعد التربويين والمرشدين في المدارس على وضع البرامج التدريبية

والإرشادية لمعالجة الأنماط السلوكية السلبية وغير السوية(اللاأخلاقية) التي يمارسها الطلبة في المدارس، والتي تشير إلى عدم التزامهم بأبعاد الذكاء الأخلاقي.

3. قد تساعد نتائج الدراسة المختصين في إعداد المناهج في بناء منهاج خاص يهتم بتدريس وتعزيز الفضائل الأخلاقية لدى الطلبة، ويشمل جميع أبعاد الذكاء الأخلاقي، وأن لايقتصر ذلك على مرحلة دراسية واحدة فقط، وإنما يشمل جميع المراحل الدراسية، بدءً من مرحلة الطفولة المبكرة والابتدائية، مروراً بالمرحلة الأساسية والثانوية، انتهاءً بالمرحلة الجامعية، حيث أن امتلاك الطلبة للفضائل والقيم الأخلاقية يمكنهم من التكيف مع القيم والعادات والتقاليد الدينية و الاجتماعية.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

1. **الذكاء الأخلاقي** (Moral intelligence) : قُدرة لدى الفرد تُساعده على التمييز بين الصواب والخطأ، من خلال امتلاكه لمجموعه من الفضائل الأخلاقية وهي التعاطف، والضمير، والرقابة الذاتية، واللطف، والتسامح، والعدل (بوربا،2003). ويعرف إجرائياً بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب (طلبة الصف الثامن الأساسي) على فقرات مقياس الذكاء الأخلاقي لكل بعد من ابعاد المقياس المستخدم في الدراسة الحالية.

2. **حل المشكلات الاجتماعية (Social Problems Solving):** يعرفها فيلدهوسن (Feldhuson) المشار إليه في العجمي(1998) بأنها مجموعة من العمليات السلوكية والانفعالية والمعرفية، يستخدمها الفرد في حل المشكلة التي يواجهها في حياتيه اليومية. ويعرف إجرائياً بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب (طلبة الصف الثامن الأساسي) على فقرات مقياس حل المشكلات الاجتماعية المستخدم في الدراسة الحالية.

3. **طلبة الصف الثامن الأساسي:** الطلبة الذكور والإناث المسجلين في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2016/2015، في المدارس الحكومية الأردنية التابعة لمديرية التربية والتعليم في منطقة الزرقاء الثانية والبالغ عددهم(335).

حدود ومحددات الدراسة

تتمثل حدود الدراسة فيما يلي:

الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على طلبة الصف الثامن الأساسي، والبالغ عددهم (335) طالباً وطالبة.

الحدود المكانية: المدارس الحكومية الأردنية التابعة لمديرية التربية والتعليم في منطقة الزرقاء الثانية، والتي تم اختيارها من مجتمع الدراسة وعددها أربع مدارس موزعة إلى مدرستين ذكور ومدرستين إناث.

الحدود الزمانية: أجريت الدراسة على الطلبة المسجلين في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2016/2015.

أما محددات الدراسة فتتمثل في مدى صدق وثبات أداتي الدراسة وكيفية استجابة أفراد العينة عليهما، ومدى كون العينة ممثله لمجتمعها.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

تعتبر نظرية الذكاء الأخلاقي لميشيل بوربا (Michele Borba) الإطار النظري للدراسة الحالية، وسيتم في هذا الفصل تناول الذكاء الأخلاقي وفضائله السبعة المكونة له. كذلك سيتم تَناول مفهوم حل المُشكلات الاجتماعية، ومكوناته، ومن ثم عَرض الدِراسات السابقة ذات الصِلة بالدِراسة الحَالية وتعقيب على كُل منها، وسيتم عرضها حسب الترتيب الزمني من الأحدث إلى الأقدم.

أولاً: الذكاء الأخلاقي (Moral intelligence)

يُعد الذكاء الأخلاقي مفهوماً جديداً للذكاء، حيث يهدف إلى التأثير على سلوك الأفراد وقياس مدى قُدرتهم على اتخاذ قرارات صحيحة في حياتِهم، حيث يرى لينك وكيل (Lennick and Kiel,2005) أن الذكاء الأخلاقي من المُصطلحات الحديثة التي تم تطبيقها في مجال التربية والتعليم؛ إذ يشيرا إلى أن الذكاء الأخلاقي مجموعة من القُدرات العقلية تُساعد على تحديد المبادئ والقيم العالمية التي تشترك فيها جميع الثقافات، والتي يخضع لها السُلوك للقيام بما هو صحيح ومقبول، كما ويعرف الذكاء الأخلاقي بأنه القدرة غلى فهم الصواب والخطأ والتمييز بينهما، وأدراك الألم لدى الآخرين، وردع النفس عن القيام ببعض التصرفات القاسية، والسيطرة على الدوافع، والإنصات إلى آراء الآخرين (حسين،2003). ويرى المومني(2015) أن الذكاء الأخلاقي هو قدرة الفرد على الالتزام بما هو مقبول دينياً واجتماعياً.

وُيشير كلّ من بيشتهفر واسماعيلي ومغدم (Beheshtifar, Ismailia and Moghadam, 2011) إلى الذكاء الأخلاقي بأنه تطبيق المبادئ الأخلاقية العالمية في مواقف الحياة الواقعية، والتي من شأنها أن تُساعد الأفراد على فِهم وتمييز الصواب من الخطأ؛ إذ أن مُعظم الأفراد لديهم مُشكلات تعود إلى أنهم غير قادرين على التمييز بين السلوك الصحيح والخاطئ؛ أي أنهم لايمتلكون ذكاء أخلاقي، وليس لديهم القدرة على ضبط انفعالاتهم فيواجِهون العديد من المشاكل في حياتهم اليومية(Borba, 2001).

بناءاً على ماسبق، تم استنتاج أن تعريف الذكاء الأخلاقي بأنه قدرة الفرد على توجيه سلوكه وتفكيره، للقيام بما هو صحيح وتجنب ماهو خاطئ، والتفكير في السلوك قبل فعله، والالتزام بالقيم والمعتقدات الأخلاقية الدينية والمجتمعية، واحترام الآخرين والتعاطف معهم.

بدأ تطور مفهوم الذكاء الأخلاقي(Moral intelligence) واضحاً على يد عالِمة النفس الأمريكية ميشيل بوربا(Michele Borba)، والتي تُشير إلى أن الذكاء الأخلاقي هو القدرة على تمييز الصواب من الخطأ، وهذا يعني أن تكون لدى الفرد قناعات أخلاقية يتصرف من خلالها بالطريقة الأخلاقية الصحيحة والمقبولة. وتَشمل هذه القُدرة خصائص حياتية أساسية مثل: القدرة على الإحساس بألم الآخرين و ضبط النفس عن التصرف بسلوكيات سيئة وغير مقبولة، وضبط الدوافع الذاتية والإصغاء لجميع الأطراف قبل إصدار الحكم، ومقاومة الظُلم ومعاملة الآخرين باحترام، جميع هذه الصفات تُساعد الفرد على أنُ يصبح إنساناً طيباً وكريماً، وهي الأساس لشخصية سوية ومتماسكة و واثقة (Borba,2001).

بناءً على ماسبق، فقد صاغت بوربا في نظريتها حول الذكاء الأخلاقي مجموعة من الفضائل الجوهرية(Virtue Essential) والتي تُشكل الأساس الأخلاقي لدى الأفراد، والتي تعمل

على حماية منظومتهم القيمية، وتحصينهم من رذائل الأفعال لتُشكل شخصيتهم السليمة والمتوازنة (بوربا،2003). ويوضح الأيوب (2008) أهمية الذكاء الأخلاقي بأنه يؤدي إلى الاهتمام بالآخرين والبعد عن الأنانية، والبعد عن العدوانية والعنف وعدم إيذاء الآخرين، بالإضافة إلى الأهمية الإيجابية للذكاء الأخلاقي بتحقيق الصحة النفسية. وأخيراً فإن الذكاء الأخلاقي يكسب الأفراد القدرة على الصبر والتسامح والعدل، ما يزيد من قدرتهم على التكيف والتعامل مع الآخرين.

وهناك مجموعة مهارات معرفية مُتطورة تسهُم في تَطور الذكاء الأخلاقي لدى الأفراد حددها بارتال (Bar-Tal) كما ذُكرت في قطامي (2009) وتشمل قدرة الفرد على التعامل مع بدائل متعددة، والتنبؤ بنتيجة السلوك وفهم النوايا وأهميتها، إضافة إلى القدرة على التعرف على عادات الآخرين واحترام أفكارهم ووجهات نظرهم المختلفة، والقدرة على التنظيم الذاتي و المشاركة الوجدانية. ويمكن تنمية مهارات الذكاء الأخلاقي في مرحلة عُمرية مبكرة من خلال الآباء والمعلمين، وذلك يحتاج إلى وعي كافي من قبلهم، حيث لا يوجد أفضل من الآباء في غرس القيم الأخلاقية لدى أطفالهم، وتُساعد المؤسسات التعليمية في تنمية هذه الفضائل والقيم الأخلاقية (Borba,2000)، ويمكن استخدام عدة وسائل تساعد في تنمية الذكاء الأخلاقي مثل تعليم وتدريب المتعلمين على الفضائل والقيم الأخلاقية، وتشجيعهم على السلوك الحسن والمقبول، وإعطاء المتعلمين مواقف ودعمها بأسئلة معينة وعليهم الإجابة عنها، ومن خلال إجاباتهم نُنَمي طرق تفكيرهم ونوجههم، وأخيراً يجب تعويد المتعلمين على الإحساس بمشاعر الآخرين واحترام وجهات نظرهم المختلفة (الايوب،2008).

مما سبق، يمكن القول بأنه من الضروري تنمية الذكاء الأخلاقي لدى الأفراد؛ إذ انهُ يساعد في تنمية إحساس واضح بالصواب والخطأ ومواجهة المؤثرات الخارجية، فالذكاء الأخلاقي سيكون

بمثابة الرادع الذي يحتاجه الفرد لمواجهة الضغوط السلبية والعمل بشكل صحيح سواء بوجود التوجيه أو بدونه.

بالإضافة إلى ذلك، يوجد العديد من العوامل المؤثرة في النمو الخُلقي لدى الأطفال، منها : الميل الفطري للتعاطف مع الآخرين، وتقليد الوالدين والأقران الذين يُمثلون نماذج لهم، بالإضافة إلى الخبرات الخاصة في التفاعل مع الآخرين، وتأثير كل من المدرسة، والقيم الثقافية، والبيئة، والجنس، ومستوى الذكاء والمزاج (العناني،2004)، كما تّعد مبادئ الذكاء الأخلاقي أساسية للأفراد الذين يرغبون في تحقيق إمكانياتهم المبدعة ووصولها للأفضل، بالإضافة إلى أهميتها بالنسبة للأفراد الذين يرغبون في العمل بجهد وأمانه.

وأخيراً تؤكد بوربا أن امتلاك المتعلمين للذكاء الأخلاقي يخلق جواً أكثر تعاطفاً وتسامحاً يمكن أن يعيش فيه الأفراد، بالإضافة إلى أنهُ يساعدهم على اكتساب ما هو مُهم في بناء شخصياتهم آلا وهو تقدير الذات (Borba,2001).

وتشكل الفضائل الجوهرية (Virtue Essential) للذكاء الأخلاقي خطة متكاملة لبناء الذكاء الأخلاقي؛ فهي مايحتاجه الفرد حتى يقوم بما هو صواب، وتعمل على حماية منظومته القيمية، وتَشكيل شخصيته، وتحصينه من الرذائل. وتتحدد مُكونات الذكاء الأخلاقي في سبع فضائل أساسية عند بوربا وهي: التعاطف (Empathy)، الضمير (Conscience)، الرقابة الذاتية (Self Control)، الاحترام (Respect)، العطف (Kindness)، التسامح (Tolerance)، العدل (Fairness)، (Borba,2003).

وتُساعد هذه الفضائل الفرد على مواجهة التحديات الأخلاقية التي يواجهها خلال حياته، وهي فضائل أساسية تُساعد الأفراد في السير بالاتجاه الصحيح والتصرف بشكل أخلاقي. أن كل

هذه الفضائل يمكن تعليمها وتعزيزها لدى الأفراد، وقد تؤثر على كل مظاهر حياتهم ونوعية علاقتهم المُستقبلية ومهاراتهم، فالفضائل السبع التي تَبني الذكاء الأخلاقي يُمكن تعليمها وتدريسها في البيت أو المدرسة (بوربا،2003). وسيتم توضيح هذه المكونات أو الفضائل الجوهرية السبعة، كما يلي:

1. **التعاطف (Empathy)**: إن التعاطف – هو القدرة على التماثل مع اهتمامات شخص آخر أو الشعور بشعوره – فهو العاطفة الجوهرية الأساسية في الذكاء الأخلاقي و التي تسمح للفرد بفهم كيف يشعر الآخرون، خاصة مشاعر الضيق والألم.كما أنه يدفع الفرد للقيام بما ما هو صحيح، ويمنعه من التصرف السيئ، ومساعدة الآخرون عندما يُصيبَهم الأذى، لكونه يعلم أثر الألم العاطفي على الآخرين (بوربا،2003)، ويشير غيرجولج (Gerjolj ,2008) إلى أن التعاطف قدرة أخلاقية تظهر في السنوات المبكرة الأولى من عمر الفرد، حيث يبدأ الأفراد في سنوات العمر المبكرة بتعلم المشاعر، كما تظهر وتتطور المشاركة الوجدانية بشكل طبيعي ومبكر لدى الأفراد من خلال التنشئة. وهناك مجموعه من الظروف التي قد تعيق قدرة الأفراد على الشعور بالآخرين والتفاعل معهم؛ ومن هذه الظروف عدم توفر التعاطف بين الوالدين وغياب مساندة الآباء.

تشير بوربا (2003) أن هناك إجراءات وخطوات يُمكن استخدامها لتعزيز هذا المظهر المهم للذكاء الأخلاقي، من خلال ثلاث خطوات رئيسية هي:

- تعزيز الوعي بالمفاهيم العاطفية، بِتطوير الثقافة العاطفية لدى الأفراد وتزويدهم بالمفاهيم الكافية للمشاعر وتشجيع استخدامها. فحينما يكونون مثقفين عاطفياً ويستطيعون فهم مشاعرهم

فإن فضيلة التعاطف لديهم سوف تنمو، إذ سيكونون أكثر قدرة على فهم اهتمامات وحاجات الآخرين والشعور بها.

- تعزيز الإحساس بمشاعر الآخرين، من خلال فهم وإدراك الفرد للمفاتيح العاطفية للآخرين سواء من خلال أصواتهم أو تعابير وجوههم، بشكل صحيح وتفسيرها والعمل بموجبها.
- تشجيع الفرد على أن يتصور مشاعر وأفكار الشخص الآخر أو أن يضع نفسه في مكان الشخص الأخر والشعور بشعوره.

ومن الأفعال الدالة على التعاطف لدى الفرد: يبدي فهماً لمشاعر شخص أخر، يبدي حساسية نحو حاجات ومشاعر الآخرين، يتعامل مع الآخرين باهتمام، يبدي رغبة في فهم وجهة نظر شخص أخر، حينما يتأذى الناس يشعر بهم.

2. **الضمير (Conscience)**: وهو الصوت الداخلي القوي الذي يمكّن الفرد من تحديد الصح والخطأ، والتمسك بالفعل الأخلاقي والبقاء على الطريق الصحيح، ويشعره بالذنب في حال انحرافه عن الفعل الصحيح أو تماديه في الخطأ. فهو ينمي الأمانة والمسؤولية والاستقامة. وهو أساس المواطنة الصالحة والسلوك الأخلاقي (بوربا،2003). ويوضح كولز (Coles,2000) أن الضمير يمكن تعلمه من قبل الأبوين من حيث استخدامهم للكلمات الجيدة مع أطفالهم و أن يكونا نموذجاً في فعل الصواب وتجنب الأخطاء، فهما نموذج أمام أطفالهم لتقوية الضمير لديهم.

تشير بوربا (2003) أن هناك إجراءات وخطوات يمكن استخدامها لتعزيز فضيلة الضمير لدى الأفراد وبناء ذكائهم الأخلاقي ، هذه الخطوات هي:

- وضع إطار للنمو الأخلاقي؛ حيث يعد الوالدان أولاً ثم المعلمون قدوة للابناء وذلك من خلال تقديم النماذج والجوانب والممارسات الأخلاقية الإيجابية التي توجه وتعزز النمو الأخلاقي لدى الأفراد.
- تعليم الفضائل لتقوية الضمير وتوجيه السلوك وتطوير عمل الصواب، حيث تتضح أهمية هذه الخطوة ليس فقط بمعرفة الفرد بهذه الفضائل فحسب؛ وإنما تتعدى بأن يتم فِهمها وتدريسها وتطبيقها حيث تساعد الأفراد في فهم ضمائرهم واختيار الصواب بشكل واع.
- استخدام الضبط الأخلاقي لمساعدة الأفراد على تمييز الخطأ من الصواب، وتتضح هذهِ الخطوة بالكيفية التي نقوم فيها برد فعل إزاء السلوكيات الأخلاقية لدى أطفالنا حيث يمكنهُ التعلم من أخطائه، أي جعل الأخطاء مصدراً لتعلم السلوكيات الصحيحة.

ومن الأفعال الدالة على الضمير لدى الأفراد: لا يغشون ولا يكذبون لمعرفتهم بالخطأ، يعترفون حين يخطئون، يُطيعون القواعد لأنها صواب. فالهدف الأساسي للضبط الأخلاقي هو ليس فقط ضمان معرفة الأفراد و إدراكهم لأسباب الخطأ في سلوكهم، بل يتعدى ذلك إلى أهمية معرفة الفرد ما يجب القيام بهِ لتصحيح الخطأ الذي أرتكبه (بوربا،2003).

3. **الرقابة الذاتية (Self Control):** تعد هذهِ الفضيلة الأساس في بناء شخصية قوية لدى الفرد، فتبني هذه الفضيلة يساعد في تحسين ذكاء الأفراد الأخلاقي، كما يمكن أن تنقذ حياتهم، ويمكن تعريف هذهِ الفضيلة على أنها عدم الاندفاع والتفكير في السلوك قبل فعله، بحيث يتصرف بالشكل الصحيح. وتساعد هذه الفضيلة الفرد بأن يُصبح معتمداً على نفسه لأنه يُدرك أنه يمكن أن يسيطر على أفعاله. فالرقابة الذاتية هي قيام الفرد بتعديل سلوكه وضبط عواطفه، بحيث يقوم بفعل مايعرف بأنه صحيح في قلبه وعقله (بوربا،2003). وقد

توصل سميث (Smith,2002) إلى أن الفرد الذي يتسم بالرقابة الذاتية لديه القدرة على تنفيذ السلوك الذي اختاره، ولديه القدرة على التخطيط وحل المشكلات.

تشير بوربا (2003) أن هناك خطوات و إجراءات يمكن استخدامها لتعزيز فضيلة الرقابة الذاتية لدى الأفراد ، هذه الخطوات هي:

- تقديم سلوكيات تشكل نموذج للرقابة الذاتية، حيث يدمج الفرد هذه السلوكيات في سلوكه وتصبح عادة أخلاقية توجه تصرفاته في المواقف الحياتية.
- تشجيع الفرد أن يكون هو المحفز لنفسه من خلال الاعتماد على أنفسهم بِتطوير قوة داخلية تجعلهم يختارون العمل بشكل صحيح لأنهم يعرفون أنهُ الصواب.
- تعليم السيطرة على الدوافع في مواقف الغضب والتفكير قبل اختيار العمل.

من الأفعال الدالة على الفرد الذي يمتلك فضيلة الرقابة الذاتية: لايقاطع الآخرين أثناء حديثهم، ينتظر دوره ولا يتطفل على الآخرين، لا يتصرف تهور ولا يعمل بدون تفكير، يهدأ بسهولة عندما يغضب، لايتعرض إلى الآخرين ولا يقوم بضربهم وإيذائهم.

4. الاحترام (Respect): هي الفضيلة التي تقود الفرد إلى معاملة الآخرين بالطريقة التي يريد هو أن يعامل بِها، مما يضع أساساً لردع العنف والظلم، فحينما يَجعل الفرد الاحترام جزءاً من سلوكه وتعامله مع الآخرين فإنهُ بذلك يراعي مشاعر الآخرين (بوربا،2003). وتشير بوربا إلى أن الاحترام هو احترام الذات واحترام الآخرين، وذلك بالابتعاد عن التقليل من شأن الآخرين، وإعطاء قيمة للجميع بغض النظر عن مكانتهم وأعمارهم(Borba,2000). ويستند تطوّر ونمو الاحترام على قاعدة ذهبية وهي "لكي يَحترم الفرد الآخرين لابد أن يتعلّم كيف يحترم نفسه، ويمكن أن يقوم بذلك لو حظي بمعاملة محترمة". فالعلاقة المحترمة بين الوالدين مهمة لتنشئة الاحترام. فالأفراد

الذين يجعلون الاحترام جزءاً من حياتهم اليومية يكونوا أكثر اهتماماً بمشاعر وحقوق الآخرين، وبسبب مراعاتهم للآخرين فإنهم يبدون احتراماً لأنفسهم أيضاً.

تشير بوربا (2003) أن هناك خطوات و إجراءات يمكن استخدامها لتطوير وتنشئة وبناء فضيلة الاحترام لدى الأفراد وبناء ذكاءهم الأخلاقي ، هذه الخطوات هي:

- تعليم الفرد معنى الاحترام بالنمذجة من خلال التعامل معه باحترام والإنصات إليه عندما يتحدث والاهتمام بآرائه.
- تعزيز احترام السلطة، أي تعزيز احترام الوالدين والمعلمين، وتعزيز الفرد عند قيامة بسلوك صحيح.
- التأكيد على الأخلاق الجيدة، فالأخلاق الجيدة والعمل الصحيح طريق البدء لاحترام الآخرين والاهتمام بمشاعرهم وحقوقهم.

ومن الأفعال الدالة على الاحترام لدى الأفراد: لا يقدمون تعليقات لا مبرر لها، ينصتون دون مقاطعة، ويحترمون الكبار. فامتلاك الفرد لفضيلة الاحترام يجعله قادر على تقبل وتقدير آراء الآخرين حتى لو كانت تختلف عن آراءه ورغباته الشخصية، فللاحترام أهمية كبيرة في حياة الأفراد، فهم بحاجة إلى تعلم احترام الأكبر سناً، واحترام زملائهم، واحترام القوانين سواء في البيت أو المدرسة أو المجتمع.

5. اللطف(Kindness): يعني إظهار الفرد الاهتمام بمشاعر وسعادة وحاجات الآخرين، ومُساعدتهم في المشاكل التي تواجههم، ويقوم اللطف على نوايا فعل الخير بدلاً من الأذى. فمن خلال تطور هذهِ الفضيلة يصبح الفرد أكثر عطفاً وأقل أنانية في تعامله مع الآخرين ويفهم أن معاملة الآخرين بلطف هو التصرف الصحيح الذي يجب القيام به (بوربا،2003)، ويتحدد مستوى

اللطف لدى الأفراد في السنوات المبكرة من العمر، بمقدار وكيفية تعامل الوالدين والمدرسين مع الفرد بشكل عطوف، ومن خلال تعليمه السلوكيات المهمة للطف.

تشير بوربا (2003) أن هناك خطوات و إجراءات يمكن استخدامها لتعزيز فضيلة اللطف لدى الافراد ،هذه الخطوات هي:

- تعليم معنى وقيمة اللطف فهي فضيلة يمكن تعليمها من خلال تقديم مجموعة من الأخلاق من خلال النمذجة.
- تقديم إستراتجيات لإلغاء السلبية والقسوة وتعزيز التسامح مع الآخرين ومساعدتهم بشكل صحيح.
- تعزيز التعاطف مع الآخرين ومعرفة آثاره الإيجابية عليهم.

ومن الأفعال الدالة على اللطف لدى الأفراد: يعرضون المساعدة لشخص محتاج، والاهتمام بالشخص الحزين، والتفكير باحتياجات الآخرين.

6. التسامح(Tolerance): يتمثل التسامح في احترام كرامة وحقوق الآخرين حتى لو اختلفوا معهم في المعتقدات والآراء، حيث يساعد التسامح الفرد على تقييم الصفات المختلفة لدى الآخرين والانفتاح إزاء الآفاق والمعتقدات الجديدة والمختلفة واحترامها بغض النظر عن الفروق في الجنس، المظهر، المعتقدات، القدرات (Borba,2003). و يتطلب هذا المكون الأخلاقي، الاحترام لكل من الكرامة الإنسانية وحقوق الإنسان.

تشير بوربا (2003) أن هناك خطوات و إجراءات يمكن استخدامها لتعزيز فضيلة التسامح لدى الأفراد هذهِ الخطوات هي:

- تقديم نموذج يمثل التسامح و احترام الآخرين .

- احترام وتقييم الاختلاف والفروق في المعتقدات والقدرات وخلفيات الآخرين فيصبح الفرد أكثر تسامحاً واحتراماً للاختلافات.
- تعليم الفرد أن لكل إنسان الحق في أن يحظى بمعاملة محترمة.

ومن الأفعال الدالة على التسامح لدى الأفراد: عدم المشاركة في نشاطات تسخر من الآخرين، ورفض استثناء الآخر لأنه لا تجربة له في أمر ما، والتركيز على الخصائص المشتركة مع الآخرين.

7. العدل (Fairness): وهو التعامل مع الآخرين بطريقة عادلة نزيهة دون التحيز، بحيث يصبح الفرد أكثر التزاماً بالقواعد وتبادل الأدوار ويستمع إلى كل الأطراف قبل إصدار الحكم. فهذه الفضيلة تعطي الفرد الشجاعة للدفاع عن المظلومين، واعتبار أن جميع الأفراد متساوون بغض النظر عن الجنس، أو الحضارة، أو القدرة والمعتقدات. ويتطلب هذا المكون الأخلاقي أخذ الدور، والمشاركة، والتفاوض (بوربا،2003). ويذكر ايرل وسيجريست (Earle and Siegrist,2008) أن للعدل أهمية تتمثل في الفلسفة الأخلاقية، حيث تم وضع مجموعة قوانين لمصلحة الفرد والمجتمع فالسلوك يكون عادلاً إذا طابق القوانين، وظالماً إذا ابتعد عن هذه القوانين.

تشير بوربا(2003) أن هناك خطوات وإجراءات يمكن استخدامها لتعزيز فضيلة العدل لدى الأفراد هذه الخطوات هي:

- مساعدة الفرد على تعلم التصرف بعدالة مع أفكار وحاجات الآخرين وخصوصياتهم.
- تعليم الفرد طرقاً للوقوف ضد الظلم بالتعامل مع الآخرون بطريقة صحيحة عادلة .

ويؤكد أبو جادو (2007) بوجود مكونات الذكاء الأخلاقي لدى جميع الناس، ولكن بدرجات متفاوتة، ويرجع هذا التفاوت إلى المصدر الذي يستقي منه الفرد السلوكيات والقيم الأخلاقية، وتعد الأسرة المصدر الأساسي في بناء تلك السلوكيات والقيم، وتشترك معها باقي المؤسسات التربوية

المباشرة وغير المباشرة كالمدرسة و دور العبادة، إضافة إلى تأثر الأقران ووسائل الإعلام وغيرها، لهذا توضح (Borba, 2003) ضرورة تنمية مكونات الذكاء الأخلاقي لدى الأفراد أطفالاً أو مراهقين، وذلك لتربية شخصية جيدة، وليتعلم الطفل كيف يفكر ويتصرف بطريقة صحيحة، الحماية من تأثير سموم الثقافات الغربية، تعلم مهارات الحياة الاجتماعية، خلق مواطن صالح، منع العنف.

ويرتبط مفهوم الذكاء الأخلاقي بمفهوم السلوك الأخلاقي، الذي يشير إلى ذلك النشاط الإنساني الذي يمارسه الفرد مراعيًا القواعد الأخلاقية المتعارف عليها في مجتمعه. كما يرتبط مفهوم الذكاء الأخلاقي بالنمو الأخلاقي الذي يشير إلى تلك التغيرات الكمية والنوعية للسلوك الأخلاقي، فمع نمو الفرد تنمو القواعد الأخلاقية لديه في الكم والنوع.

ويمكن الإشارة إلى فوائد الذكاء الأخلاقي كما ذكرها (الأيوب،2008) والتي تتمثل في الفائدة للايجابية في تحقيق الصحة النفسية للمتعلم عندما يلتزم بما يقول فيشعر بالاستقرار النفسي، وتساعد الفرد على التمييز بين الصح والخطأ، والابتعاد عن الأنانية والاهتمام بالآخرون واحترامهم، والبعد عم العنف والعدوانية .

وبذلك يعد الذكاء الأخلاقي مهماً في تطوير احساس داخلي بالخطأ والصواب، والقدرة على إدراك الألم لدى الآخرين وردع النفس عن القيام ببعض النوايا القاسية والسيطرة على الدوافع والإنصات لجميع الأطراف قبل إصدار الحُكم وقبول الفروق وتقديرها. وأن الذكاء الأخلاقي يجب أن ينبُع من منطلق، أن اكتساب الفضائل الجوهرية (التعاطف، والضمير، والرقابة الذاتية، والاحترام، والعطف، والتسامح، والعدل) يجب أن يكون مصحوباً بالوعي بهذه الفضائل.

ثانياً: حل المشكلات الاجتماعية (Social Problem Solving)

حظي موضوع حل المشكلات الاجتماعية باهتمام واسع من قبل الباحثين في علم النفس الإكلينيكي، والصحة النفسية؛ وذلك لأنه يّعد من أهم مؤشرات الكفاءة الاجتماعية التي تعكس فعالية الفرد في التعامل مع مشكلات الحياة اليومية، وتغلبه على الصعوبات التي تواجهه، بالإضافة إلى أنه يعد عاملاً وقائياً مهماً يحول دون ظهور مؤشرات عدم التوافق النفسي والاجتماعي(الغريب،2011).

وقد تعددت النماذج التي تناولت موضوع حل المشكلات الاجتماعية ومنها ,Dzurilla) 1986, 1988, Dzurilla and Nezu, 1982) والتي تعني الحل الواقعي للمشكلات الحياتية، حيث يعرف ديزويلا وفريد(D'Zurilla and Fried) المشار إليه في الغريب(2011) حل المشكلات الاجتماعية بأنها عملية سلوكية تساعد الفرد في التوصل إلى استجابات وبدائل متعددة أثناء تعامله مع المشكلة التي تواجهه، واختيار أفضل هذه البدائل من أجل حل المشكلة، بينما يصف ديزويلا ونيزو (D'Zurilla and Nezu) المشار إليه في فلوة وأبو غزال(2013) حل المشكلات الاجتماعية بأنها عملية معرفية وسلوكية وانفعالية معقدة، يستخدمها الفرد لحلّ المشكلات التي يواجهها في حياته اليومية. حيث يشير المكون المعرفي في التعريف السابق إلى انه قدرة الفرد على الشعور بالمشكلة، والإحساس والانتباه للمشكلة وتحديدها، أما المكون السلوكي يشير إلى التوجه نحو المشكلة و واقتراح الحلول من اجل العمل على حلها، والمكون الانفعالي يشير إلى ردة فعل الفرد واتجاهاته نحو المشكلة(العدل،2001).

يُعد العالمان ديزوريلا وجولد فريد (D'Zurilla and Goldfried) هما أول من قدما نموذجاً لحل المشكلات الاجتماعية، وقد تضمن هذا النموذج مجموعة من المفاهيم، هي: المشكلة، التوجه نحو حل المشكلة، حل المشكلة، ثم تم تَعديل هذا النموذج من قبل ديزوريلا ونيزو ومايدي (

(D'Zurilla, Nezu and Maydeu – Oliver عام 2002، إذ تم تحديد مكونين للقدرة على حل المُشكلات الاجتماعية بشكل عام؛ وهما: التوجه نحو المشكلة ويشمل التوجه الإيجابي والتوجه السلبي نحو المشكلة، أما المكون الثاني فهو مهارة حل المشكلة ويشمل أسلوب حل المشكلة العقلاني، والاندفاعي، التجنبي.

وفيما يلي عرض مكونات القدرة على حل المشكلات الاجتماعية:

1. **التوجه نحو المشكلة (Problem dimensions orientation)** : يسمى بمكون الدافعية العام، حيث يركز على الاستجابة المعرفية والانفعالية، ويعتمد على خبرات الفرد السابقة أثناء تعامله مع مشكلات الحياة اليومية، والتي تؤثر في أداء الفرد أثناء حله للمشكلة(العدل،2001). ويعرف ديزوريلا ونيزو ومايدي (D'Zurilla, Nezu and Maydeu 2002) مكون التوجه نحو المشكلة بأنه دافعية مهمة في عملية حل المشكلات الاجتماعية، تتضمن تنشيط مخططات معرفية و انفعالية ثابتة نسبياً تعكس مايمتلكه الفرد من أفكار و معتقدات وتقييمات خاصة به، بالإضافة إلى ردة فعله وانفعالاته حول المشكلة التي تواجهه، و قدرته على حل المشكلات و التعامل معها، ويشمل التوجه نحو المشكلة :

- **التوجه الإيجابي نحو المشكلة (Positive problem orientation)**: يتميز الفرد الذي يمتلك هذا التوجه بقدرة بناءة على حل المشكلات، ولديه بناء معرفي منظم، ويجزّئ المشكلات المعقدة والتي تتطلب تحدياً، ويعتقد الفرد أن المشكلات قابلة للحل ، وأن حل المشكلات بنجاح يحتاج إلى بعض الوقت والجهد، ويعتقد أن مواجهة المشكلة والعمل على حلها أفضل من تجنبه(D'Zurilla, Nezu and Maydeu – Oliver،2002).

- **التوجه السلبي نحو المشكلة (Negative problem Orientation):** فهو توجه غير وظيفي يهدد شعور الفرد بالسعادة والرفاهية النفسية والاجتماعية، مما يجعله يشك في قدراته على مواجهة المشكلة و حلها بنجاح، كما ينتابه الشعور بالقلق والتوتر في حال واجهته مشكلة، ومن السهل إحباطه في حال مواجهته لمشكلة ما2002، D'Zurilla, Nezu and Maydeu – Oliver).

2. **مهارة حل المشكلة (Problem Solving Skill):** وتشير إلى النشاطات المعرفية والسلوكية التي يحاول الفرد من خلالها فهم المشكلة والتعرف عليها وتحديدها بشكل واضح وتوليد الحلول والبدائل المتعددة من أجل إيجاد حل فعال للتعامل معها2002، D'Zurilla, Nezu and Maydeu – Oliver)، ويشمل:

- **أسلوب حل المشكلة العقلاني(Rational problem solving style):** يتميز الفرد بقدرته على حل المشكلة بشكل بناء باستخدام مهارات حل المشكلة وذلك بتحديد المشكلة وجمع المعلومات ثم توليد البدائل، واختيار أفضل الحلول وتقييم الحل. ويحاول الوصول إلى حل المشكلات مهما كانت البدائل مستحيلة، ومهما واجهته صعوبات وعقبات، ويختار أفضل الحلول التي تساعده في حل المشكلة2002،D'Zurilla, (Nezu and Maydeu – Oliver).

- **أسلوب حل المشكلة الإندفاعي(Impulsivity problem solving style):** يتميز الفرد بأن لديه عدد قليل من المحاولات لحل المشكلة التي تواجهه، ولديه عدد قليل من البدائل والحلول التي تساعده في الوصول إلى حل للمشكلة، فهو اندفاعي وعجول يأخذ أول حل قد يخطر في باله ويطبق الحل بشكل غير منظم وعشوائي(D'Zurilla, Nezu and Maydeu – Oliver،2002).

- **أسلوب حل المشكلة التجنبي(Avoidant problem solving style)**: يتميز الفرد بالاستسلام والخمول والكسل في إيجاد حلول للمشكلة، كما انه يعتمد على الآخرين في إيجاد حل للمشكلة، وينتظر حل المشكلة من قبل الآخرين ولا يحاول حلها، وقد يتجنبها بدلاً من مواجهتها والعمل على حلها(D'Zurilla, Nezu ،2002 and Maydeu – Oliver).

ويمكن تعليم حل المشكلات الاجتماعية حيث يبدأ أولا من الأسرة بإعتبارها الكيان الاجتماعي الأول الذي يتفاعل معه الطفل وذلك مِن خلال تفاعل الطفل بوالديه وأشقائه وأقاربه، فتتكون لديه فكرة عن التصرف المناسب المقبول الذي يتم تعزيزه من قبل الأسرة و بين السلوك غير مرغوب والذي يتم عقاب الطفل عليه من قبل الأسرة أيضا. ومن ثم تنشأ العلاقة مع المجتمع ويستطيع الطفل مشاركة أقرأنه في ألعابهم ونشاطاتهم ، ومن ثم ينمو ويكبر لتتوسع علاقاته الاجتماعية وتتشعب مصالحهم ويستطيع إما أن يحقق النجاح في حياته ويكون إنساناً مفيداً لمجتمعه ويحقق طموحه ، أو أن يفشل في تحقيق ذاته ويكون إنساناً سلبياً ومعادياً للمجتمع وهذا يعود بدوره إلي التنشئة الاجتماعية التي تلقاها الطفل في سابق عهده سواء في الأسرة أو المدرسة أو المجتمع والتي ساهمت في تكوين شخصيته وصقل قدراته(الخطيب،2006).

الدراسات السابقة

أولاً:الدراسات المتعلقة بالذكاء الأخلاقي

أجرى اولسولا وسامون (Olusola and Samaon,2015) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى الذكاء الأخلاقي وعلاقته بممارسات الطلبة الخاطئة أثناء الاختبارات التحصيلية في ضوء بعض المتغيرات لدى طلبة المدارس الثانوية في أوسون ونيجريا. وتكونت عينة الدراسة من(240) طالباً وطالبة. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان مقياس الذكاء الأخلاقي، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى امتلاك الطلبة لمستوى مرتفع من الذكاء الأخلاقي، كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الأخلاقي وممارسات الطلبة الخاطئة أثناء الاختبار التحصيلي.

هدفت دراسة المومني(2015) إلى الكشف عن درجة الذكاء الأخلاقي لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة الاغوار الشمالية في الاردن، وبيان أثر متغيري الجنس وفرع التعليم الثانوي والتفاعل بينهما في درجة الذكاء الأخلاقي. تكونت عينة الدراسة من (408) طالباً وطالبة تم اختيارهم بالطريقة القصدية، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث مقياس الذكاء الأخلاقي من تطوير الناصر(2009) بعد التحقق من صدقه وثباته، وكشفت نتائج الدراسة أن طلبة المرحلة الثانوية يمتلكون درجة متوسطة من الذكاء الأخلاقي، وذلك على مقياس الذكاء الأخلاقي ككل، وعلى جميع الأبعاد الفرعية للمقياس باستثناء بعد التعاطف. إذ أشارت نتائج الدراسة إلى أن متوسط درجات الطلبة على هذا البعد مرتفع، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في الدرجة الكلية لابعاد للذكاء الأخلاقي الضمير، الاحترام، اللطف، التسامح، العدل، تعزى للجنس ولصالح الطالبات. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق

ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية للذكاء الأخلاقي وفي درجات جميع الأبعاد الفرعية للذكاء الأخلاقي تعزى لفرع التعليم الثانوي، ولصالح طلبة الفرع العلمي.

وسعت دراسة فرحان وشاستي وسيدكومن(Farhan, Dasti and Sayeedkhanm,2015) إلى تحديد العلاقة بين الذكاء الأخلاقي والصحة النفسية لدى طلبة الدراسات العليا في تخصص الرعاية الصحية في جامعتين من مدينة لاهور باكستان. تكونت عينة الدراسة من (75) طالباً وطالبة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ايجابية بين الذكاء الأخلاقي والصحة النفسية.

واهتمت دراسة للعظمات (2014) لمعرفة الدعم الاجتماعي المدرك وعلاقته بالذكاء الأخلاقي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في المدارس الحكومية التابعة لمديرية البادية الشمالية الشرقية في الاردن، وتكونت عينة الدراسة من (500) طالبا وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية. واستخدم الباحث مقياس الذكاء الأخلاقي ومقياس الدعم الاجتماعي المدرك، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الذكاء الأخلاقي والدعم الاجتماعي المدرك كان متوسطا، كما وأظهرت النتائج عدم وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية للذكاء الأخلاقي والدرجة الكلية للدعم الاجتماعي المدرك.

كما أجرى حسين بور ورانجدوست(Hoseinpoor & Ranjdoost, 2013) دراسة هدفت إلى بيان العلاقة ما بين التحصيل الأكاديمي والذكاء الأخلاقي. تكونت عينة الدراسة من (210) طالباً وطالبة من طلبة السنة الثالثة للمرحلة الثانوية في مدرسة تبريز في ايران. واستخدم الباحثان مقياساً للذكاء الأخلاقي على العينة من إعدادهما يتضمن الأبعاد الآتية للذكاء الأخلاقي :الصدق، والتسامح، والمسؤولية تجاه الآخرين، والتودد للآخرين. وبينت الدراسة وجود علاقة دالة ايجابية ذات دلالة إحصائية (α=0.05) بين الذكاء الأخلاقي و التحصيل الأكاديمي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الأخلاقي تعزى لجنس الطالب.

وتناولت دراسة الطراونة (2013) التعرف على العلاقة بين الذكاء الأخلاقي، والسعادة النفسية لدى الطلبة في جامعة مؤتة، وتكونت عينة الدراسة من (236) طالباً وطالبة من طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة مؤتة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، ولتحقيق أهداف الدراسة طور الباحث مقياس الذكاء الأخلاقي بعد الرجوع إلى بعض الدراسات السابقة مثل الشمري(2007) بعد التحقق من صدقه وثباته، واستخدم الباحث قائمة أكسفورد للسعادة والمعربة من قبل عبد الخالق (2003) واتضح من نتائج الدراسة أن الذكاء الأخلاقي جاء بدرجة متوسطة لدى عينة الدراسة، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث على مقياس السعادة النفسية، وهذه الفروق لصالح الإناث، كما بينت نتائج الدراسة أن أبعاد الذكاء الأخلاقي(التسامح والاحترام والتحكم الذاتي والعدالة) فسرت نسبة من السعادة النفسية لدى عينة الدراسة.

وحاول بشارة (2013) في دراسته التحقق من أثر برنامج تدريبي مستند إلى نظرية بوربا في تنمية الذكاء الأخلاقي لدى أطفال قرىSOS في الأردن . تكونت عينة الدراسة من(50) طفلاً وطفلة، موزعين إلى (25) طفلاً و (25) طفلة من أطفال قرى SOS في العقبة، تراوحت أعمارهم ما بين (9-14) سنة، تم توزيعهم وفق متغيري الجنس والعمر عشوائياً إلى مجموعتين هما :المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية. ولتحقيق أهداف الدراسة، بنى الباحث برنامجاً تدريبياً في الذكاء الأخلاقي، تألف من (30) جلسة تدريبية. غطت أبعاد الذكاء الأخلاقي السبعة، وهي : التعاطف، الضمير، النفس، الاحترام، واللطف، التسامح، والعدل. واستخدمت الباحث في الدراسة مقياس الذكاء الأخلاقي الذي طورته الناصر(2009). كشف تحليل التباين الثنائي المصاحب عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أداء الأطفال على مقياس الذكاء الأخلاقي الكلي تعزى إلى البرنامج التدريبي، ولصالح المجموعة التجريبية.

و هدفت دراسة نوبهار ونوبهار (Nobahar & Nobahar, 2013) إلى الكشف عن مستوى الذكاء الأخلاقي لدى موظفي مكتبة إحدى الجامعات الإيرانية، والى الكشف عن الفروق في الذكاء الأخلاقي لدى الموظفين تبعاً لمتغير الجنس والمرحلة العمرية (26 سنة، 32 سنة) فأكثر. ولقياس الذكاء الأخلاقي استخدم الباحثان مقياس الذكاء الأخلاقي للينيك وكيل (Lennik & kiel) وتضمن المقياس الأبعاد الآتية :النزاهة، والرحمة، والمسؤولية تجاه الآخرين، والتسامح .أشارت نتائج الدراسة إلى أن موظفي المكتبة في الجامعة يتمتعون بدرجة متوسطة من الذكاء الأخلاقي وذلك على مقياس الذكاء الأخلاقي ككل على جميع أبعاد المقياس الفرعية، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الأخلاقي تعزى لجنس الموظف أو للمرحلة العمرية.

واعدت أبو عواد (2011) دراسة حول علاقة الذكاء الأخلاقي بالسلوك الاجتماعي المدرسي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في المدارس الحكومية التابعة لمديرية الرصيفة، حيث قامت الباحثة باختيار عينة من (480) طالباً وطالبة موزعين إلى (234 طالباً و246طالبة)، و(36) معلماً ومعلمة موزعين إلى (19 معلماً و17 معلمة). وقد قامت الباحثة ببناء مقياس للذكاء الأخلاقي مستندة إلى نظرية ميشيل بوربا، للتعرف على مستوى الذكاء الأخلاقي لدى الطلبة، بالإضافة إلى استخدام مقياس الكفاءة الاجتماعية، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الذكاء الأخلاقي ومستوى الكفاءة الاجتماعية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي كان مرتفعا، كما أظهرت وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات الذكور والإناث لصالح الإناث ككل على مقياس الذكاء الأخلاقي وعلى مقياس الكفاءة الإجتماعية.

وهدفت دراسة الطائي (2010) إلى قياس درجة امتلاك طلبة الدراسة المتوسطة للذكاء الأخلاقي، وبيان أثر النوع الإجتماعي في الذكاء الأخلاقي. تكونت عينة الدراسة من (400) طالباً

وطالبة من طلبة الدراسة المتوسطة والملتحقين في ثلاث مدارس في مدينة بغداد . ولقياس الذكاء الأخلاقي لدى عينة البحث، قامت الباحثة بتطبيق مقياس الذكاء الأخلاقي لدى عينة البحث، وقامت الباحثة بتطبيق مقياس الذكاء الأخلاقي لبوربا الذي يتضمن (70) فقرة موزعة على الفضائل السبعة للذكاء الأخلاقي. توصلت الدراسة إلى أن طلبة الدراسة المتوسطة يمتلكون درجة مرتفعة من الذكاء الأخلاقي، إذ كان متوسط درجاتهم على مقياس الذكاء الأخلاقي أعلى من المتوسط الفرضي، كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الذكاء الأخلاقي تعزى لجنس الطالب ولصالح الذكور.

و أجرى الشمري (2007) دراسة هدفت إلى قياس العلاقة الإرتباطية بين الذكاء الأخلاقي والثقة الإجتماعية المتبادلة. بلغت عينة الدراسة (٤٠٠) طالباً وطالبة تم اختيارهم بالأسلوب الطبقي العشوائي من ثماني كليات من جامعة بغداد . وقام الباحث ببناء مقياساً للذكاء الأخلاقي لطلبة الجامعة وذلك اعتماداً على نظرية (بوربا) للذكاء الأخلاقي، وتوصلت الدراسة إن طلبة الجامعة يتمتعون بذكاء أخلاقي، ووجود علاقة ارتباطيه موجبة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الأخلاقي والثقة الاجتماعية المتبادلة فضلاً عن عدم وجود فروق في الذكاء الأخلاقي وفقاً لمتغيري النوع (ذكور –إناث) والاختصاص (علمي –إنساني) .

ثانياً: الدراسات المتعلقة بحل المشكلات الاجتماعية

أجرى كل من فلوه وابوغزال (2013) دراسة هدفت إلى التعرف على نمط التعلق الأكثر شيوعاً وأسلوب حل المشكلات الاجتماعية الأكثر استخداماً لدى الطلبة المراهقين تكونت عينة الدراسة من 627 طالباً وطالبة من طلبة الصف السابع والثامن والعاشر والأول ثانوي التابعين لمديرية قصبة اربد، تم اختيارهم بالطريقة المتيسرة .وكشفت نتائج الدراسة عن فروق دالة إحصائيا

في أسلوب حل المشكلات التجنبي تعزى لمتغير النوع لصالح الذكور، بينما لم تظهر فروق دالة إحصائيا في باقي الأساليب، ووجود فروق دالة إحصائيا في أسلوب حل المشكلات العقلاني التأملي لصالح الفئة العمرية (17-16). كما كشفت نتائج الدراسة عن علاقة موجبة دالة بين نمط التعلق القلق وكل من التوجه السلبي نحو المشكلات والأسلوب الاندفاعي اللامبالي وأسلوب حل المشكلات التجنبي، وعلاقة موجبة دالة بين نمطي التعلق الآمن التجنبي من جهة، وأسلوب حل المشكلات التجنبي وأسلوب حل المشكلات العقلاني والتوجه الإيجابي نحو حل المشكلة من جهة أخرى.

كما هدفت دراسة زمزمي(2011) إلى تحديد العلاقة بين الذكاء الوجداني وبين القدرة على حل المشكلات الاجتماعية، تكونت عينة الدراسة من (127) طالبة من طلبة كلية الفنون والاقتصاد المنزلي بمكة المكرمة، تراوحت أعمارهن مابين(24-20) عاماً. واستخدمت الباحثة مقياس الذكاء الوجداني(عجوة،2003) ومقياس حل المشكلات الاجتماعية(العدل،1998). كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ايجابية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني وبين القدرة على حل المشكلات الاجتماعية، بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القدرة على حل المشكلات الاجتماعية لدى الطالبات ذوي الدرجة المرتفعة من الذكاء الوجداني.

بينما هدفت دراسة دوزيلا وبل (D"Zurilla and Bell,2009) إلى الكشف عن دور حل المشكلات الاجتماعية كوسيط بين الأحداث اليومية المجهدة والتكيفية في الولايات المتحدة الأمريكية. تكونت عينة الدراسة من 220 طالبا وطالبة من طلبة جامعة الشمال الأمريكية تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية ، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحثان مقياس حل المشكلات الاجتماعية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث

على متغير حل المشكلات الاجتماعية، كما أظهرت النتائج أن التوجه السلبي نحو المشكلة لدى الإناث الأثر الأكبر في العلاقة بين التوتر والتكيف.

وفي دراسة قام بها فيلدز واندرو وبلادي (Fields,Andrew and Baldi,2007) على عينة تكونت من (100) بالغاً تم توزيعهم الى (50) من البالغين الأكبر سناً، و(50) من البالغين الأقل سناً، وكان الهدف من الدراسة الكشف عن الإستراتجيات المستخدمة من قبل البالغين الأكبر سناً والأقل سناً لحل المشكلات البينشخصية، كشفت النتائج إن البالغين الأكبر سناً يركزون على المشكلة ويستخدمون استراتيجيات التجنب- الإنكار أكثر من البالغين الأقل سناً في أسلوبهم لحل المشكلات، وبشكل عام كان البالغون الأكبر سنا أكثر فاعلية من البالغين الأقل سناً عند حل المشكلات اليومية خصوصا المشكلات البينشخصية.

وتهدف دراسة وانغ (Wang ,2007) إلى الكشف عن علاقة توجهات الدور الجنسي (Sex –role Orientatio) بحل المشكلات الإجتماعية لدى عينة تألفت من (181) طالبا جامعياً (129 إناثا و 52 ذكورا) في جامعة حكومية في الشمال الشرقي من الولايات المتحدة الأمريكية. كشفت نتائج الدراسة عن علاقة موجبة دالة إحصائيا بين الذكورية (Masculinity)، وحل المشكلات العقلاني .

وفي دراسة قام بها الخطيب (2006) هدفت إلى تقصي اثر النمط المعرفي وإستراتجية حل المشكلة في القدرة على حل المشكلات الرياضية والاجتماعية. تكونت عينة الدراسة من (100) طالب في مدرسة تابعة لمديرية لواء الكورة في الصف التاسع الأساسي تم اختيارهم بالطريقة المتيسرة، كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الطلبة على اختبار حل المشكلات الاجتماعية لصالح إستراتجية التعلم التعاوني، وعدم وجود فروق ذات دلالة

إحصائية في درجات الطلبة على اختباري حل المشكلة الرياضية والاجتماعية تعزى للنمط المعرفي.

بينما هدفت دراسة سيو و سشيك (Siu and Shek, 2004) إلى تطوير أداة لقياس حل المشكلات الاجتماعية لدى المراهقين في الصين، حيث قام الباحثان بترجمة المقياس من اللغة الانجليزية إلى اللغة الصينية مع مراعاة الثبات والاختلافات الثقافية ومستوى الترجمة. وقد تم تقييم المقياس بنسخته الجديدة من قبل مجموعة من المحكمين ذوي الخبرة ، ثم تم تطبيق المقياس على عينة مكونة من 352 مراهقاً في المرحلة الثانوية، وقد أظهر العامل الاستطلاعي ان العوامل الخمسة التركيبية المطابقة بدرجة كبيرة لتركيبة المقياس المترجم عن الانجليزية أن المقياس الصيني بأبعاده الخمسة ثابتاً. و أثبتت النتائج أن النسخة الصينية لمقياس حل المشكلات صادقة وثابتة لتقييم مهارات حل المشكلات الاجتماعية لدى المراهقين الصينيين.

تعقيب حول الدراسات السابقة

تعددت الدراسات التي تناولت الذكاء الأخلاقي وعلاقته بالعديد من المتغيرات؛ إلا أن هذهِ الدراسات التي تناولت الذكاء الأخلاقي وحل المشكلات الاجتماعية تكاد أن تكون غير موجودة حسب عِلم الباحثة؛ فالدراسات التي تم تحصيلها في هذا المجال إما أن تتعلق بالجانب الأخلاقي مع مُتغيرات أخرى أو أنها تتعلق بأحد أبعاد الذكاء الأخلاقي، أو دراسات تتعلق بحل المشكلات الاجتماعية، ولكن كل منها على حده، وفيما يلي عرض للدراسات ذات الصلة بالدراسة الحالية، وتم عرض تلك الدراسات+ حسب الترتيب الزمني من الأحدث إلى الأقدم.

أولاً: تعقيب حول الدراسات السابقة المتعلقة بمحور الذكاء الأخلاقي

تنوعت أهداف الدراسات السابقة، فمنها كان يهدف إلى الكشف عن مستوى الذكاء الأخلاقي واثر الجنس وفرع التعليم في مستوى الذكاء الأخلاقي(المومني،2015)، بينما هدفت دراسة هدفت دراسة بشارة (2013) إلى التعرف على اثر برنامج تدريبي في تنمية الذكاء الأخلاقي، كما هدفت دراسة العظمات (2014) إلى الكشف عن العلاقة بين الدعم الاجتماعي المدرك والذكاء الأخلاقي، وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بأنها تهدف إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الأخلاقي وحل المشكلات الاجتماعية لدى طلبة الصف الثامن الأساسي. أما فيما يتعلق بمتغيرات الدراسة فقد تنوعت المتغيرات التي تناولتها الدراسات السابقة، فبعضها تناول متغير الذكاء الأخلاقي وعلاقته بالعديد من المتغيرات مثل متغير السعادة النفسية كما في دراسة (طراونة،2013)، ومتغير السلوك الاجتماعي كما في دراسة(ابو عواد،2011)، ومتغير الثقة الاجتماعية المتبادلة كما في دراسة(الشمري،2007)، وبالنسبة للدراسة الحالية فقد تناولت متغير الذكاء الأخلاقي وعلاقته بمتغير حل المشكلات الاجتماعية.

وتشابهت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في الأدوات المستخدمة فيها وهي المقاييس، فقد تنوعت حيث أستخدم بعضها الإستبانات والمقاييس كما في دراسة(المومني،2015؛ العظمات،2014؛ ابو عواد،2011؛ Hoseinpoor and Ranjdoost, 2013)، واختلفت مع دراسة بشارة(2013) في استخدامها البرامج التدريبي كأداة دراسة.

أما عن أسلوب اختيار العينة، فتنوعت أساليب اختيارها وذلك حسب هدف الدراسة، مابين أسلوب الاختيار العشوائي الطبقي كما في دراسة(الشمري،2007)، وأسلوب الاختيار العشوائي البسيط كما في دراسة(طراونة،2013)، وأسلوب الاختيار القصدي كما في دراسة

(مومني،2015)، أما عن أسلوب اختيار العينة في الدراسة الحالية فقد تم استخدام الأسلوب العشوائي العنقودي.

كما يلاحظ على الدراسات السابقة، أن عيناتها تنوعت مابين (الأطفال، طلبة المرحلة الثانوية، طلبة المرحلة الجامعية)، في حين أن عينة الدراسة الحالية كانت من المرحلة الأساسية؛ وتحديداً من طلبة الصف الثامن الأساسي.

ثانياً: تعقيب حول الدراسات السابقة المتعلقة بمحور حل المشكلات الاجتماعية

تنوعت أهداف الدراسات السابقة، فمنها كان يهدف إلى التعرف على نمط التعلق الأكثر شيوعاً وعلاقته بأسلوب حل المشكلة الاجتماعية الأكثر استخداماً(فلوه وابوغزال،2013)، بينما هدفت دراسة هدفت دراسة الخطيب (2006) إلى تقصي أثر النمو المعرفي وإستراتجية حل المشكلة في القدرة على حل المشكلات الرياضية و الاجتماعية، كما هدفت دراسة سيو وشيك Siu) and Shek, 2004) إلى تطوير أداة لقياس حل المشكلات الاجتماعية لدى المراهقين في صورته الصينية، وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بأنها تهدف إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الأخلاقي وحل المشكلات الاجتماعية لدى طلبة الصف الثامن الأساسي. أما فيما يتعلق بمتغيرات الدراسة فقد تناولت الدراسات السابقة متغير حل المشكلات الاجتماعية وعلاقته بالمتغيرات التالية: (الذكاء الوجداني، توجهات الدور الجنسي)، وبالنسبة للدراسة الحالية فقد تناولت متغير الذكاء الأخلاقي وعلاقته بمتغير حل المشكلات الإجتماعية .

أما بالنسبة للأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة، فقد تنوعت حيث أستخدم بعضها الإستبانات والمقاييس وهذا يتفق مع الدراسة الحالية فالأداة المستخدمة هي المقياس.

أما عن أسلوب اختيار العينة، فتنوعت أساليب اختيارها وذلك حسب هدف الدراسة، حيث تشابه أسلوب اختيار العينة في الدراسة الحالية مع أسلوب اختيار العينة في دراسة دوزيريلا وبيل (D"Zurilla and Bell,2009) تم استخدم الأسلوب العشوائي العنقودي، واختلفت الدراسة الحالية مع دراسة(فلوه وابوغزال،2013؛ الخطيب،2006) في أسلوب الاختيار حيث استخدم أسلوب الاختيار المتيسر.

كما يلاحظ على الدراسات السابقة، أن عيناتها تنوعت مابين (طلبة المرحلة الجامعية، طلبة الصف التاسع الأساسي)، في حين أن عينة الدراسة الحالية كانت من طلبة الصف الثامن الأساسي.

نستطيع القول أن المؤسسات التعليمية لها دور هامة ومسؤولية كبيرة تجاه طلبتها في تعزيز وتنمية الذكاء الأخلاقي لديهم، والذي قد ينعكس على أسلوبهم في حل المشكلات الحياتية التي تعترضهم، فمن خلال الذكاء الأخلاقي يتعلم الطلبة مهارات نقدية للحياة تساعدهم في التصرف بطريقة صحيحة في المواقف المزعجة، كما تساعدهم في حل الصراعات والمشكلات والضغوط التي تواجههم، ومن هنا جاءت هذه الدراسة للكشف عن مستوى الذكاء الأخلاقي وعلاقته بأسلوب حل المشكلات الاجتماعية الأكثر شيوعا لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في محافظة الزرقاء.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتضمن هذا الفصل وصفاً لمجتمع الدراسة، وعينتها، وطريقة اختيارها، كما يتضمن وصفاً للأدوات المستخدمة في هذهِ الدراسة ودلالات صدقها وثباتها، بالإضافة للإجراءات التي تم إتباعها في تطبيق الأدوات للحصول على البيانات، إنتهاءً بالمعالجات الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات لاستخلاص النتائج.

منهج الدراسة

أتبعت هذهِ الدراسة المنهج الوصفي المسحي والإرتباطي للإجابة عن أسئلة الدراسة، إذ حاولت الدراسة التعرف إلى مستوى الذكاء الأخلاقي لدى الطلبة، وكذلك التعرف على أسلوب حل المشكلات الاجتماعية الأكثر شيوعاً لدى الطلبة، والكشف عن العلاقة الإرتباطية بين الذكاء الأخلاقي وحل المشكلات الاجتماعية.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف الثامن الأساسي الذكور والإناث، المسجلين في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي2016/2015في المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية الزرقاء الثانية، والبالغ عددهم (2623) طالباً وطالبة، حيث بلغ عدد الطلبة (1377) طالباً، بينما بلغ الطالبات (1246) طالبة، وذلك حسب إحصائية مديرية تربية الزرقاء الثانية، حيث يبين الجدول (1) مجتمع الدراسة مفصلاً.

جدول (1): توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب الجنس وعدد المدارس وعدد الشعب

الجنس	عدد المدارس	عدد الطلبة	عدد الشعب
ذكور	30	1235	49
إثاث	23	1353	45
المجموع	53	2588	94

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (350) طالباً وطالبة، موزعين على (8) شعب من شعب الصف الثامن الأساسي(4 شعب ذكور عدد أفرادها 173طالباً و 4 شعب إناث عدد أفرادها 177 طالبة)، تم اختيارها من 4 مدارس من مدارس مجتمع الدراسة بالطريقة العشوائية العنقودية، والجدول (2) يوضح توزيع أفراد العينة مفصلاً.

جدول (2): توزيع أفراد العينة على المدارس

إناث		ذكور	
اسم المدرسة	**العدد**	**اسم المدرسة**	**العدد**
أم شريك الأنصارية الثانوية الشاملة للبنات.	86	إسكان الهاشمية الأساسية للبنين.	90
الهاشمية الثانوية الشاملة للبنات.	87	الشهيد احمد الزيود الثانوية الشاملة للبنين	87
العدد الكلي	173	العدد الكلي	177
المجموع الكلي لحجم العينة			350

ادوات الدراسة

اولاً:مقياس الذكاء الأخلاقي

طريقة إعداد الأداة

تم تطوير مقياس الذكاء الأخلاقي المستخدم في هذ الدراسة بهدف تحديد مستوى الذكاء الأخلاقي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في محافظة الزرقاء، ولتحقيق هدف الدراسة والاجابة عن اسئلنها تم اتباع الخطوات التالية:

1. اعتمدت الدراسة الحالية على مقياس تم تطويره من قبل الباحثة في ضوء الادب التربوي والدلراسات السابقة المتعلقة بالذكاء الاخلاقي وفقا لنظرية الذكاء الأخلاقي للعالمة ميشيل بوربا، وطورت هذه الاداة بالاستفادة من الدراسات المعدة من قبل كل من (الشمري،2007؛ العظمات،2014؛ الطائي،2014) في اعداد فقرات المقياس.
2. تم توزيع فقرات المقياس ضمن كل بعد من الابعاد السبعة المكونة للذكاء الاخلاقي، وتكون المقياس بصورته الأولية من 56 فقرة موزعة على (7) أبعاد فرعية، كما يلي: بعد التعاطف وتمثله الفقرات(1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8)، وبعد الضمير وتمثله الفقرات(9، 10، 11، 12، 13، 14، 15، 16)، وبعد الرقابة الذاتية وتمثله الفقرات(17، 18، 19، 20، 21، 22، 23، 24)، وبعد الاحترام تمثله الفقرات(25، 26، 27، 28، 29، 30، 31، 32)، وبعد اللطف وتمثله الفقرات(33، 34، 35، 36، 37، 38، 39، 40)، وبعد التسامح وتمثله الفقرات (41، 42، 43، 44، 45، 46، 47، 48)، وبعد العدل وتمثله الفقرات(49، 50، 51، 52، 53، 54، 55،56).

دلالات صدق مقياس الذكاء الأخلاقي

أولاً: الصدق المحتوى

للتحقق من صدق المحتوى للمقياس تم عرض الاداة بصورتها الاولية على (8) من المحكمين المختصين في علم النفس التربوي في الجامعة الهاشمية كما هو موضح في الملحق(1)، للتحقق من صدق محتوى الفقرات وانسجامها مع هدف الدراسة، وقد اتخذت الباحثة نسبة 80% فأكثر معياراً لإجراء التعديلات المطلوبة من قبل المحكمين، وفي ضوء الملاحظات التي قدمها المحكمين تم تعديل بعض فقرات المقياس، وهي الفقرات (1، 8، 16، 18، 24، 40، 42، 43، 48، 51)، بالإضافة إلى حذف بعض الفقرات التي أتفق المحكمين على حذفها، وهي الفقرات(5، 7، 13، 15، 16، 31، 34، 38،44، 45، 47، 53، 54، 55)، وتم نقل الفقرة (20) من بعد الرقابة الذاتية إلى بعد الاحترام. وبالتالي تم إعداد المقياس بصورته النهائية وعدد فقراته 42 فقرة، موزعة على 7 ابعاد كما يلي: بعد التعاطف وتمثله الفقرات (1،2،3،4،5،6) وبعد الضمير وتمثله الفقرات (7،8،9،10،11،12)، وبعد الرقابة الذاتية وتمثله الفقرات (13،14،15،16،17،18،19)، وبعد الاحترام وتمثله الفقرات (20،21،22،23،24،25،26)، وبعد اللطف وتمثله الفقرات (27،28،29،30،31،32)، وبعد التسامح وتمثله الفقرات (33،34،35،36،37)، وبعد العدل وتمثله الفقرات (38،39،40،41،42).

و سيتم الإجابة عن هذهِ الفقرات من خلال ثلاثة بدائل، هي (دائما، غالبا، نادراً)، وتتراوح درجة المفحوص من (3−1)، كما يلي(دائما =3، غالبا =2، نادراً =1).

ثانياً:صدق البناء

تم التحقق من الدلالة التمييزية لفقرات المقياس من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية، مكونة من (40) طالباً وطالبة في الصف الثامن الأساسي خارج عينة الدراسة، حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس، والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وكانت جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α =0.01). و الجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3): معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه

ت	التعاطف	ت	الضمير	ت	الرقابة الذاتية	ت	الاحترام
1	.70**	7	.76**	13	.73**	20	.56**
2	.69**	8	.57**	14	.46**	21	.71**
3	.58**	9	.60**	15	.57**	22	.59**
4	.72**	10	.54**	16	.69**	23	.67**
5	.55**	11	.69**	17	.60**	24	.55**
6	.66**	12	.76**	18	.56**	25	.68**
	اللطف		**التسامح**		**العدل**		
27	.67**	33	.65**	38	.74**		
28	.71**	34	.71**	39	.60**		
29	.60**	35	.79**	40	.75**		
30	.78**	36	.77**	41	.63**		
31	.68**	37	.58**	42	.64**		
32	.78**						

****دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01).**

يلاحظ من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط كانت ايجابية، و دالة إحصائياً، حيث بلغت معاملات الارتباط مابين(79. – 46.) وهذا يدل على الفقرات ذات دلالة ارتباط مقبولة ومناسبة لإغراض الدراسة، ولم يتم حذف أي فقرة من فقرات المقياس.

ثم تم حساب معامل الارتباط بين كل بعد من أبعاد المقياس السبعة والمقياس الكلي، حيث كان معامل الارتباط لبعد التعاطف(80.)، ولبعد الضمير(75.)، ولبعد الرقابة الذاتية(80.)، وبعد الاحترام(89.)، وبعد اللطف(79.)، وبعد التسامح(78.)، وبعد العدل(69.)، وهي معاملات ارتباط مقبولة إحصائياً، والجدول(4) يوضح ذلك بالتفصيل.

جدول (4): معامل الارتباط بين كل بعد من أبعاد الذكاء الأخلاقي والمقياس الكلي

البعد	البعد الأول	البعد الثاني	البعد الثالث	البعد الرابع	البعد الخامس	البعد السادس	البعد السابع	الكلي
التعاطف	1							
الضمير	.452**	1						
الرقابة الذاتية	.648**	.509**	1					
الاحترام	.714**	.672**	.648**	1				
اللطف	.552**	.527**	.543**	.708**	1			
التسامح	.561**	.485**	.561**	.613**	.606**	1		
العدل	.502**	.468**	.432**	.491**	.412**	.523**	1	
الكلي	.805**	.750**	.799**	.886**	.793**	.782**	.685**	1

*** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05).**

**** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01).**

دلالات ثبات مقياس الذكاء الأخلاقي

تم استخراج قيم الثبات للمقياس للتأكد من مدى ملائمة خصائصه السيكومترية للدراسة الحالية. حيث تم استخدام طريقتين، هما: ثبات إعادة التطبيق على عينة استطلاعية مكونة من

(40) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثامن الأساسي من خارج عينة الدراسة. وبفارق زمني مدته عشرة أيام بين التطبيق الأول للمقياس والتطبيق الثاني للمقياس. وقد تبين أن معامل الثبات كان(0.91)، وهي قيمة كافية للاطمئنان على سلامة المقياس. كما تم استخراج قيم ثبات الاتساق الداخلي بطريقة كرونباخ ألفا وقد كانت معاملات الثبات كما هو مبين في الجدول(5):

جدول(5):قيم معاملات الثبات بطريقتي الاتساق الداخلي والإعادة لمقياس الذكاء الأخلاقي

الأبعاد		معاملات الثبات	
		معامل الاستقرار	**كرونباخ ألفا**
1	**التعاطف**	**0.91**	0.72
2	**الضمير**	**0.89**	0.70
3	**الرقابة الذاتية**	0.86	0.70
4	**الاحترام**	0.88	0.73
5	**اللطف**	0.78	0.78
6	**التسامح**	0.90	0.73
7	**العدل**	0.92	0.70
الكلية		0.91	0.93

يلاحظ من الجدول السابق أن معاملات يلاحظ من الجدول السابق أن معاملات الاستقرار، ومعاملات الاتساق الداخلي لكرونباخ ألفا مقبولة عند جميع أبعاد المقياس، وبالتالي فهي مناسبة لأغراض الدراسة.

طريقة تصحيح المقياس

تكوّن المقياس من(42) فقرة وأمام كل فقرة تدريج ثلاثي على النحو الآتي :غالباً ما أكون هكذا، أحياناً ما أكون هكذا، نادراً ما أكون هكذا، وأعطيت الدرجات (3.2.1) إلى ذلك التدريج على التوالي، وبناءً على ذلك تكون أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المستجيب على المقياس هي (126) درجة، وأدنى درجة يمكن أن يحصل عليها المستجيب هي(42) درجة. ولتحديد

مستوى الذكاء الأخلاقي لدى عينة الدراسة تم طرح أدنى درجة للفقرة وهي (1) من أعلى درجة للفقرة وهي (3) وقسمة الناتج على العدد (3) فيكون المدى (0.66)، وبذلك فإن المتوسط الحسابي ما بين(1.66-1) يشير إلى مستوى متدني للذكاء الأخلاقي، والمتوسط الحسابي مابين(1.76- 2.33) يشير إلى مستوى متوسط للذكاء الأخلاقي ، والمتوسط الحسابي مابين(2.34-3) يشير إلى مستوى مرتفع من الذكاء الأخلاقي.

ثانياً:مقياس حل المشكلات الاجتماعية

تم استخدام المقياس الذي طورهُ كل من فلوه و أبوغزال (2013) في حل المشكلات الاجتماعية. وقد تكون المقياس من (40) فقرة موزعة على خمسة أبعاد هي: (أسلوب حل المشكلات العقلاني، أسلوب حل المشكلات الاندفاعي، أسلوب حل المشكلات التجنبي، التوجه الإيجابي نحو المشكلة، التوجه السلبي نحو المشكلة)، حيث تندرج كل فقرة من فقرات المقياس تحت تدرج خماسي، هي (تنطبق بدرجة كبيرة جداً، تنطبق بدرجة كبيرة، تنطبق بدرجة متوسطة، تنطبق بدرجة قليلة، تنطبق بدرجة قليلة جداً). وتتراوح درجات المفحوص مابين (5-1) درجات موزعة كما يلي: (تنطبق بدرجة كبيرة جداً=5، تنطبق بدرجة كبيرة=4، تنطبق بدرجة متوسطة=3، تنطبق بدرجة قليلة=2، تنطبق بدرجة قليلة جداً=1). وفيما يلي وصفاً لأبعاده:

1. **التوجه الايجابي نحو المشكلة (Positive problem orientation):** يتميز الفرد بقدرته على حل المشكلة بالاعتماد على بناء معرفي منظم، حيث يجزئ المشكلة التي تتطلب تحدي، ويعتقد أن المشكلة قابلة للحل وأن إنجاز المهمة أفضل من تجنبها، وتمثله الفقرات(1،2،3،4،5،6،7،8،9).

2. **التوجه السلبي نحو المشكلة (Negative problem orientation):** يتميز الفرد بأنه يشك في قدرته على حل المشكلة بنجاح، ولديه سهولة بأن يحبط ويقلق عندما يواجهه مشكلة ما، وتمثله الفقرات(17،16،15،14،13،12،11،10).

3. **أسلوب حل المشكلة العقلاني (Rational problem solving style):** يتميز الفرد بقدرته على حل المشكلة بشكل بناء باستخدام مهارات حل المشكلة وذلك بتحديد المشكلة وجمع المعلومات ثم توليد البدائل، ويحاول الوصول إلى حل المشكلات مهما كانت البدائل مستحيلة، ويختار أفضل الحلول، وتمثله الفقرات(24،23،22،21،20،19،18).

4. **أسلوب حل المشكلة الاندفاعي (Impulsivity problem shoving style):** يتميز الفرد بأن لديه عدد قليل من المحاولات والبدائل للوصول لحل للمشكلة، فهو اندفاعي وعجول يأخذ أول قرار يخطر في باله ويطبق الحل بشكل غير منظم، وتمثله الفقرات(30،29،28،27،26،25).

5. **أسلوب حل المشكلة ألتجنبي(Avoidant problem shoving style):** يتميز الفرد بالاستسلام والاعتماد على الآخرين في إيجاد حل للمشكلة، وينتظر حل المشكلة أو يتجنبها بدلاً من مواجهتها، وتمثله الفقرات(36،35،34،33،32،31)

دلالات صدق وثبات مقياس حل المُشكلات الاجتماعية

أولاً: صدق المقياس

قام فلوه وأبو غزال(2013) بتطوير مقياس حل المشكلات الاجتماعية، بعد الرجوع إلى المقاييس التالية وترجمتها وتكييفها على البيئة الأردنية: (Freedman, Rosenthal, Donahoe, Schlundt and McFall, 1978; Sayers and Bellack, 1995;Getter and

(Nowinski, 1981; Denney and Pearce, 1989). وبعد صياغة فقرات المقياس عرضت فلوه وأبو غزال(2013) المقياس على مجموعة من المحكمين المختصين في علم النفس الإرشادي التربوي، من اجل إبداء أرائهم وملاحظاتهم حول مدى ملائمة صياغة الفقرات من حيث اللغة والمعنى، ومدى انتماء الفقرات للبعد المخصص لها، واخذ الباحثان بآراء وملاحظات المحكمين إذ قاما بإعادة صياغة وتعديل بعض الفقرات في ضوء ملاحظاتهم.

كما قام فلوه وأبو غزال(2013) بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية خارج عينة الدراسة وتكونت من 46 طالباً، وتم حساب معامل الارتباط مابين درجات الفقرات والدرجة للبعد الذي تنتمي إليه، وتراوحت قيم معاملات الارتباط المحسوبة بهذه الطريقة (‎.80-.33‎)، وذلك يدل على أن جميع معاملات الارتباط مقبولة ودالة إحصائياً.

أما في الدراسة الحالية قامت الباحثة بتعديل بعض الفقرات لتناسب غرض الدراسة، ومن ثم عرضت الباحثة المقياس على (8) من المحكمين المختصين في علم النفس التربوي في الجامعة الهاشمية، كما هو مبين في الملحق (3)، حيث أعطى كل منهم رأيه بمدى ملائمة كل فقرة من فقرات المقياس للبعد الذي تنتمي له، ووضعوا ملاحظاتهم حول دقة صياغة الفقرات وتنوعها، و كانت أرائهم ايجابية حول ملائمة الفقرة للبعد الذي أدرجت فيه، وفي ضوء الملاحظات التي قدمها المحكمين، تم تعديل بعض الفقرات، وهي (5، 17، 18، 21، 34، 37، 38، 40) والتي أتفق اغلب المحكمين على ضرورة تعديلها، وتم حذف بعض الفقرات، وهي (6،13، 14، 19، 29)، وتم إضافة بعض الفقرات وهي (8،9) لبعد أسلوب حل المشكلة العقلاني والذي اتفق اغلب المحكمين على ضرورة إضافتها لهذا البعد. وبذلك تم إعداد المقياس بصورته النهائية، وتكون من (39) فقرة كما هو مبين في الملحق(4).

ثانياً: ثبات المقياس

قام فلوه و أبو غزال (2013) بالتحقق من ثبات المقياس من خلال تطبيقه على عينة مؤلفة من(46) طالباً من خارج عينة الدراسة. وتم حساب معاملات الاتساق الداخلي ألفا كرونباخ وثبات الإعادة، وأظهرت نتائج التحليل أن معاملات الاتساق لأبعاد المقياس كانت كالأتي: أسلوب حل المشكلات ألتجنبي(0.82)، التوجه السلبي نحو المشكلة(0.81)، أسلوب حل المشكلة الاندفاعي(0.75)، وأسلوب حل المشكلة العقلاني(0.74)، والتوجه الايجابي نحو المشكلة(0.74).

أما الدراسة الحالية، تم حساب معامل الثبات، عن طريق تطبيق معادلة ألفا كرونباخ، من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية، مكونة من (40) طالباً وطالبة في الصف الثامن الأساسي خارج عينة الدراسة، وقد بلغت معاملات الاتساق الداخلي للأبعاد على النحو الأتي:التوجه الايجابي نحو المشكلة(0.71)، التوجه السلبي نحو المشكلة(0.77)، أسلوب حل المشكلة العقلاني(0.72)، أسلوب حل المشكلة ألتجنبي(0.83)، أسلوب حل المشكلة الاندفاعي(0.79)، والجدول رقم (6) يوضح ذلك:

جدول(6): معاملات ثبات مقياس حل المشكلات الاجتماعية و أبعاده الفرعية.

البعد	معامل الثبات في دراسة فلوه وأبو غزال	معامل الثبات في الدراسة الحالية
التوجه الايجابي نحو المشكلة	0.74	0.71
التوجه السلبي نحو المشكلة	0.81	0.77
أسلوب حل المشكلة العقلاني	0.74	0.72
أسلوب حل المشكلة ألتجنبي	0.82	0.83
أسلوب حل المشكلة الاندفاعي	0.75	0.79

إجراءات الدراسة

تم إتباع الخطوات التالية لتنفيذ إجراءات الدراسة:

1. تحديد مجتمع الدراسة الكلي، المحدد بالمدارس الحكومية الأردنية التابعة لمديرية تربية الزرقاء الثانية في الفصل الثاني، من العام الدراسي الثاني 2016/2015، ثم اختيار عينة الدراسة، بالطريقة العشوائية العنقودية، باستخدام برنامج الاختيار العشوائي، حيث تم تحديد المناطق التابعة لمديرية تربية الزرقاء الثانية، واختيار احد المناطق عشوائياً و وقع الاختيار على منطقة الهاشمية، ثم تحديد جميع المدارس الذكور والإناث التابعة للمنطقة التي تم اختيارها، وتم اختيار 2مدارس ذكور و2 مدارس إناث عشوائيا، ثم تم اخذ شعبتين من كل مدرسة.
2. إعداد أدوات الدراسة بصورتهما النهائية، بعد التحقق من دلالات صدقهما وثباتهما وهما: مقياس الذكاء الأخلاقي، المستخدم في دراسة (الشمري،2007؛ العظمات،2011؛ الطائي،2014) والقائمة على نظرية ميشيل بوربا الملحق (2)، ومقياس حل المشكلات الاجتماعية، المستخدم في دراسة فلوه وأبو غزال 2013 الملحق (4).
3. توزيع أدوات الدراسة على أفراد العينة البالغ عددها(350) طالباً وطالبة، منهم(177ذكور، 173إناث). تم استبعاد(15) مفحوص وذلك بسبب عدم الإجابة عن بعض الفقرات، وبسبب وضع أكثر من إجابة للفقرة الواحدة، وبذلك تكونت العينة النهائية من(335) طالبا وطالبة.
4. تفريغ استجابات الطلبة على برنامج (SPSS) وإجراء التحليل الإحصائي المناسب للدراسة الحالية.

المعالجة الإحصائية

تم تحليل البيانات باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)؛ حيث تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وذلك للإجابة عن السؤالين الأول والثاني، ومعامل الارتباط بيرسون للإجابة عن السؤال الثالث.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

يعرض هذا الفصل النتائج التي توصلت إليها الدراسة من خلال تحليل البيانات الإحصائية, حيث استخدمت الباحثة نظام الحزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية (SPSS) لتحليل البيانات، ومعرفة طبيعة العلاقة بين متغيرات الدراسة، وذلك من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة:

السؤال الاول:" ما مستوى الذكاء الأخلاقي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي ؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الذكاء الأخلاقي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي، والجدول (7) يوضح ذلك.

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الذكاء الأخلاقي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الابعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	1	التعاطف	2.71	.210	مرتفع
2	5	اللطف	2.69	.214	مرتفع
3	4	الاحترام	2.64	.207	مرتفع
4	6	التسامح	2.64	.226	مرتفع
5	7	العدل	2.60	.351	مرتفع
6	3	الرقابة الذاتية	2.26	.525	متوسط
7	2	الضمير	2.19	.570	متوسط
الذكاء الاخلاقي ككل			2.52	.174	مرتفع

يبين الجدول (7) أن مستوى الذكاء الأخلاقي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي كان مرتفعاً، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية مابين (2.71 - 2.19)، حيث جاء بعد "التعاطف" في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (2.71)، بينما جاء بعد "الضمير" في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي متوسط بلغ (2.19)، وبلغ المتوسط الحسابي "للذكاء الأخلاقي ككل" (2.52). وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل بعد على حدة، حيث كانت على النحو التالي:

البعد الأول: التعاطف

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة ببعد التعاطف مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	3	أتعامل مع الآخرين باهتمام.	2.80	.465	مرتفع
2	1	أبدي حساسية واحترام تجاه حاجات ومشاعر الآخرين.	2.79	.472	مرتفع
3	6	أستطيع معرفة مشاعر الآخرين حتى لو لم يعلنوا عنها صراحةً.	2.77	.510	مرتفع
4	4	أحاول فهم وجهات نظر الآخرين.	2.73	.484	مرتفع
5	6	أستجيب إلى الآخرين من خلال رد فعل مناسب.	2.70	.476	مرتفع
6	2	أساعد الشخص المحتاج قدر استطاعتي.	2.45	.544	مرتفع
الدرجة الكلية لبعد التعاطف			2.71	.210	مرتفع

يبين الجدول (8) أن مستوى الذكاء الأخلاقي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي لمجال التعاطف كان مرتفعاً، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية مابين (2.45-2.80)، حيث جاءت الفقرة رقم (3) والتي تنص على "أتعامل مع الآخرين باهتمام" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي

بلغ (2.80)، بينما جاءت الفقرة رقم (2) ونصها "أساعد الشخص المحتاج قدر استطاعتي" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.45). وبلغ المتوسط الحسابي للبعد ككل (2.71).

البعد الثاني: الضمير

جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة ببعد الضمير مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	12	أحتاج إلى من يذكرني بالسلوك الصحيح.	2.35	.747	مرتفع
2	9	أستطيع تحديد أخطائي ومعرفة أسبابها.	2.27	.840	متوسط
3	11	أتصرف في كل المواقف بطريقة صحيحة سواء كان أمام الآخرين أو في غيابهم.	2.23	.860	متوسط
4	10	أشعر بالخجل عندما أقوم بسلوك خاطئ.	2.12	.554	متوسط
5	7	أدرك نتائج السلوك غير المناسب الذي أقوم به.	2.10	.891	متوسط
6	8	أتحمل مسؤولية أخطائي بدلاً من لوم الآخرين.	2.07	.755	متوسط
الدرجة الكلية لبعد الضمير			2.19	.570	متوسط

يبين الجدول (9) أن مستوى الذكاء الأخلاقي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي لبعد الضمير كان متوسطاً، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية مابين(2.07-2.35)، حيث جاءت الفقرة رقم (12) والتي تنص على "أحتاج إلى من يذكرني بالسلوك الصحيح" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (2.35)، بينما جاءت الفقرة رقم (8) ونصها "أتحمل مسؤولية أخطائي بدلاً من لوم الآخرين" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.07). وبلغ المتوسط الحسابي للبعد ككل (2.19).

البعد الثالث: الرقابة الذاتية

جدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة ببعد الرقابة الذاتية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	19	ألتزم في القوانين حتى لو كانت تعارض مصلحتي الخاصة.	2.68	.575	مرتفع
2	15	أفكر بالنتائج قبل القيام بأي عمل ولا أتصرف بتهور.	2.35	.706	مرتفع
3	14	أضبط تصرفاتي واعرف ما أريد أن أقوم به من أعمال.	2.22	.812	متوسط
4	13	لا أضرب من قام بإيذائي.	2.19	.784	متوسط
5	18	أتقبل تدخل الآخرين في أموري الخاصة وأتقبل نصائحهم.	2.18	.627	متوسط
6	17	أتراجع بسهولة عن أخطائي.	2.14	.772	متوسط
7	16	أستطيع تعديل سلوكي إذا شعرت بأنني أتجه نحو شيء خاطئ.	2.05	.870	متوسط
الدرجة الكلية لبعد الرقابة الذاتية			2.26	.525	متوسط

يبين الجدول (10) أن مستوى الذكاء الأخلاقي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي لبعد الرقابة الذاتية كان متوسطاً، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية مابين(2.05-2.68)، حيث جاءت الفقرة رقم (19) والتي تنص على "ألتزم في القوانين حتى لو كانت تعارض مصلحتي الخاصة" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (2.68)، بينما جاءت الفقرة رقم (16) ونصها "أستطيع تعديل سلوكي إذا شعرت بأنني أتجه نحو شيء خاطئ" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.05). وبلغ المتوسط الحسابي للبعد ككل (2.26).

البعد الرابع: الاحترام

جدول (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة ببعد الاحترام مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	22	لا أستخدم التعليقات التي تُثير السخرية بالآخرين.	2.73	.444	مرتفع
1	26	لا أنقل الكلام السيئ بين الناس.	2.73	.460	مرتفع
3	23	أعتذر إلى الآخرين إذا أخطأت بحقهم وقُمت بإذائهم.	2.72	.451	مرتفع
4	21	أُعامل الآخرين كما أُحب أن يُعاملوني.	2.64	.482	مرتفع
5	20	أستمع إلى الآخرين حتى ينهون كلامهم دون مقاطعتهم.	2.61	.501	مرتفع
6	24	أنصت للآخرين وأظهر احترامي لهم عندما يتحدثون معي.	2.53	.500	مرتفع
7	25	أستخدم كلمات مؤدبة عندما أتحدث مع الآخرين.	2.51	.501	مرتفع
الدرجة الكلية لبعد الاحترام			2.64	.207	مرتفع

يبين الجدول (11) أن مستوى الذكاء الأخلاقي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي لبعد الاحترام كان مرتفعاً، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية مابين (2.51-2.73)، حيث جاءت الفقرتان رقم (22 و26) والتي تنصان على "لا أستخدم التعليقات التي تُثير السخرية بالآخرين ولا أنقل الكلام السيئ بين الناس " في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (2.73)، بينما جاءت الفقرة رقم (25) ونصها "أستخدم كلمات مؤدبة عندما أتحدث مع الآخرين" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.51). وبلغ المتوسط الحسابي للبعد ككل (2.64).

البعد الخامس: اللطف

جدول (12): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة ببعد اللطف مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	27	أعمل ما بوسعي للتخفيف من آلم وخوف الآخرين.	2.79	.472	مرتفع
1	29	أشعر بالمتعة والراحة عندما أُقدم المساعدة للآخرين.	2.79	.475	مرتفع
3	32	أبتعد عن المشاركة في السخرية من الآخرين وإلحاق الأذى بهم.	2.77	.511	مرتفع
4	30	أعمل على تلبية حاجات الآخرين قدر استطاعتي.	2.68	.537	مرتفع
5	31	أستجيب لمشاعر الآخرين وأهتم بمشاعر الحزن لديهم.	2.66	.500	مرتفع
6	28	أُساعد الآخرين دون انتظار شيء بالمُقابل.	2.42	.541	مرتفع
الدرجة الكلية لبعد اللطف			2.69	.214	مرتفع

يبين الجدول (12) أن مستوى الذكاء الأخلاقي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي لبعد اللطف كان مرتفعاً، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية مابين (2.42-2.79)، حيث جاءت الفقرتان رقم (27 و29) والتي تنصان على "أعمل ما بوسعي للتخفيف من آلم وخوف الآخرين وأشعر بالمتعة والراحة عندما أُقدم المساعدة للآخرين" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (2.79)، بينما جاءت الفقرة رقم (28) ونصها "أُساعد الآخرين دون انتظار شيء بالمُقابل" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.42). وبلغ المتوسط الحسابي للبعد ككل (2.69).

البعد السادس: التسامح

جدول (13): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة ببعد التسامح مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	35	أتمنى الخير للجميع حتى لمن اختلف معهم في الرأي.	2.73	.445	مرتفع
2	36	أتقبل ما يراه الآخرين في شخصيتي من عيوب وأحاول تعديلها.	2.71	.456	مرتفع
3	34	أتقبل الآخرين دون أن أهتم بدينهم و جنسهم و مستواهم الاجتماعي.	2.64	.481	مرتفع
4	33	أتقبل الأفكار الجديدة وأحاول فهمها.	2.60	.502	مرتفع
5	37	أسامح من يخطئ بحقي.	2.53	.500	مرتفع
الدرجة الكلية لبعد التسامح			2.64	.226	مرتفع

يبين الجدول (13) أن مستوى الذكاء الأخلاقي لبعد التسامح كان مرتفعاً، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية مابين (2.53-2.73)، حيث جاءت الفقرة رقم (35) والتي تنص على "أتمنى الخير للجميع حتى لمن اختلف معهم في الرأي" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (2.73)، بينما جاءت الفقرة رقم (37) ونصها "أسامح من يخطئ بحقي" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.53). وبلغ المتوسط الحسابي للبعد ككل (2.64).

البعد السابع: العدل

جدول (14): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة ببعد العدل مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	42	أعمل وفقاً للقوانين ولا أغيرها من اجل مصلحتي.	2.68	.520	مرتفع
2	39	أستمع إلى وجهات نظر الآخرين قبل إصدار الأحكام عليهم.	2.66	.539	مرتفع
3	41	أتفهم حقوق الآخرين وأعمل على تلبيتها واحترامها.	2.61	.507	مرتفع
4	40	أُصدر أحكام عادلة حتى لو كان الشخص المُسيء هو زميلي المقرب.	2.56	.585	مرتفع
5	38	أُعامل جميع الناس بنفس الطريقة والأسلوب دون تحيز.	2.46	.550	مرتفع
الدرجة الكلية لبعد العدل			2.60	.351	مرتفع

يبين الجدول (14) أن مستوى الذكاء الأخلاقي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي كان مرتفعاً، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية مابين(2.46-2.68)، حيث جاءت الفقرة رقم (42) والتي تنص على "أعمل وفقاً للقوانين ولا أغيرها من اجل مصلحتي" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (2.68)، بينما جاءت الفقرة رقم (38) ونصها "أُعامل جميع الناس بنفس الطريقة والأسلوب دون تحيز" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.46). وبلغ المتوسط الحسابي للبعد ككل (2.60).

السؤال الثاني:" ما أسلوب حل المُشكلة الاجتماعية الأكثر شيوعاً لدى طلبة الصف الثامن الأساسي؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأسلوب حل المُشكلة الاجتماعية الأكثر شيوعاً لدى طلبة الصف الثامن الأساسي، والجدول (15) يوضح ذلك.

جدول(15): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأسلوب حل المُشكلة الاجتماعية الأكثر شيوعاً لدى طلبة الصف الثامن الأساسي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	3	أسلوب حل المشكلة العقلاني	3.94	.372	مرتفع
2	1	التوجه الايجابي نحو المشكلة	3.90	.326	مرتفع
3	4	أسلوب حل المشكلة الاندفاعي	3.72	.748	متوسط
4	2	التوجه السلبي نحو المشكلة	3.08	.722	متوسط
5	5	أسلوب حل المشكلة ألتجنبي	3.25	.784	متوسط

يبين الجدول (15) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (3.25–3.94)، حيث جاء بعد "أسلوب حل المشكلة العقلاني" في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.94)، بينما جاء بعد "أسلوب حل المشكلة ألتجنبي" في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.25). وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل بعد على حدة، حيث كانت على النحو التالي:

البعد الأول: التوجه الايجابي نحو المشكلة

جدول (16): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة ببعد التوجه الايجابي نحو المشكلة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابي.

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	3	عندما أفشل في حل المشكلة أُحاول أن أُحدد الأخطاء التي ارتكبتها قبل أن ابدأ في حلها من جديد.	4.26	.795	مرتفع
2	4	أعتقد عادةً بوجود حل جيد (ناجح) للمشكلة التي تواجهني.	4.03	.669	مرتفع
3	1	عندما أواجه مشكلة صعبة،أعتقد بإمكانية حلها لوحدي إذا حاولت حلها.	4.00	1.007	مرتفع
4	9	اربط بين أجزاء المشكلة وأحاول الربط بينها، قبل البدء في حلها.	3.96	.903	مرتفع
5	2	أنظر للمشكلة على أنها موقف تحدي أكثر من كونها موقف تهديد.	3.87	.883	مرتفع
5	5	أتعامل مع المشكلات بأسرع وقت ممكن لإيجاد الحل المناسب لها.	3.87	1.160	مرتفع
5	8	عندما تواجهني مشكلة صعبة، أبدأ بتحليلها إلى	3.87	1.122	مرتفع
8	6	عندما أفشل في حل المشكلة أُحاول حلها من جديد مجرباً طرقاً جديدة.	3.78	.967	مرتفع
9	7	لا أتوقف عن محاولة حل المشكلة عندما تفشل المحاولة الأولى.	3.45	.956	متوسط
الدرجة الكلية لبعد التوجه الايجابي نحو المشكلة			3.90	.326	مرتفع

يبين الجدول (16) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (3.45-4.26)، حيث جاءت الفقرة رقم (3) والتي تنص على "عندما أفشل في حل المشكلة أُحاول أن أُحدد الأخطاء التي ارتكبتها قبل أن ابدأ في حلها من جديد" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.26)، بينما

جاءت الفقرة رقم (7) ونصها "لا أتوقف عن محاولة حل المشكلة عندما تفشل المحاولة الأولى" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.45). وبلغ المتوسط الحسابي للبعد ككل (3.90).

البعد الثاني: التوجه السلبي نحو المشكلة

جدول (17):المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة ببعد التوجه السلبي نحو المشكلة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	**17**	أشعر بالانزعاج عندما تواجهني مشكلات صعبة.	3.39	.861	متوسط
2	**15**	أشعر بالخوف عندما يُواجهني مشكلة تحتاج لحل.	3.22	.872	متوسط
3	**14**	أقضي وقتاً طويلاً وأنا قلق حول مشكلتي بدلاً من محاولة حلها.	3.21	1.018	متوسط
4	**10**	أشعر بالإحباط عندما تفشل محاولتي الأولى لحل المشكلة.	3.13	1.082	متوسط
5	**12**	أشك عادة بوجود طريقة جيدة لحل المشكلة التي تواجهني.	3.04	1.178	متوسط
6	**16**	أشعر بالاكتئاب والحزن الشديد والكسل عندما يُواجهني مشكلة.	2.99	.833	متوسط
7	**13**	أشك بقدرتي على حل المشكلة بغض النظر عما أبذله من جهد.	2.84	1.027	متوسط
8	**11**	أُصبح عصبياً ومتردداً عندما يطلب مني اتخاذ قرارات مهمة.	2.81	1.116	متوسط
الدرجة الكلية لبعد التوجه السلبي نحو المشكلة			3.08	.722	متوسط

يبين الجدول (17) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (2.81-3.39)، حيث جاءت الفقرة رقم (17) والتي تنص على "أشعر بالانزعاج عندما تواجهني مشكلات صعبة" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.39)، بينما جاءت الفقرة رقم (11) ونصها "أُصبح عصبياً ومتردداً

عندما يطلب مني اتخاذ قرارات مهمة" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.81). وبلغ المتوسط الحسابي للبعد ككل (3.08).

البعد الثالث: أسلوب حل المشكلة العقلاني

جدول (18): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة ببعد أسلوب حل المشكلة العقلاني مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	21	أستخدم طريقة منظمة للمقارنة بين بدائل حل المشكلة.	4.22	.826	مرتفع
2	22	أقيم فيما إذا كانت المشكلة قد تغيرت نحو الأفضل.	3.99	.713	مرتفع
3	19	احتفظ في ذاكرتي بالأهداف التي أسعى لتحقيقها.	3.94	1.031	مرتفع
4	18	بعد حل المشكلة،أحدد فيما إذا كنت أشعر على نحو أفضل تجاه الموقف.	3.89	.920	مرتفع
5	23	أحلل المشكلة وأحدد العقبات التي ستواجهني أثناء حلها.	3.86	1.159	مرتفع
6	20	أوازن وأقارن النتائج المترتبة على كل خيار من خيارات حل المشكلة.	3.85	.878	مرتفع
7	24	أُفكر في حلول مختلفة للمشكلة.	3.83	.936	مرتفع
الدرجة لكلية لبعد أسلوب حل المشكلة العقلاني			3.94	.372	مرتفع

يبين الجدول (18) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (3.83-4.22)، حيث جاءت الفقرة رقم (21) والتي تنص على "أستخدم طريقة منظمة للمقارنة بين بدائل حل المشكلة" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.22)، بينما جاءت الفقرة رقم (24) ونصها "أُفكر في حلول مختلفة للمشكلة" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.83). وبلغ المتوسط الحسابي للبعد ككل (3.94).

البعد الرابع: أسلوب حل المشكلة الاندفاعي

جدول (19): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة ببعد أسلوب حل المشكلة الاندفاعي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	28	لا أخصص وقتاً كافياً لتقييم النتائج المترتبة على حل المشكلة بحرص.	3.50	.969	متوسط
2	27	أعتقد بأنني شخص غير كفؤ إذا لم أستطيع حل المشكلة بسرعة وسهولة.	3.36	1.073	متوسط
3	30	أتصرف وفقاً لعواطفي دون أن أفكر.	3.30	1.129	متوسط
4	26	أتبع أول فكرة جيدة تخطر على بالي.	3.20	1.178	متوسط
5	29	لا أخذ وقت طويل في التفكير في إيجابيات وسلبيات بدائل حل المشكلة.	3.18	.940	متوسط
6	25	عندما لا أستطيع حل المشكلة بسرعة أتوقف وأطلب المساعدة من الآخرين.	3.09	.986	متوسط
		أسلوب حل المشكلة الاندفاعي	3.27	.784	متوسط

يبين الجدول (19) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (3.09-3.50)، حيث جاءت الفقرة رقم (28) والتي تنص على "لا أخصص وقتاً كافياً لتقييم النتائج المترتبة على حل المشكلة بحرص." في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.50)، بينما جاءت الفقرة رقم (25) ونصها "عندما لا أستطيع حل المشكلة بسرعة أتوقف وأطلب المساعدة من الآخرين" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.09). وبلغ المتوسط الحسابي للبعد ككل (3.27).

البعد الخامس: أسلوب حل المشكلة ألتجنبي

جدول (20): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة ببعد أسلوب حل المشكلة آلتجنبي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	37	عندما تواجهني مشكلة استسلم ولا أحاول حلها.	3.51	1.072	متوسط
2	36	عندما تواجهني مشكلة صعبة أتجنب حلها أو أطلب مساعدة الآخرين.	3.46	.996	متوسط
3	35	قبل أن أحاول حل المشكلة،أنتظر عادةً لكي أرى فيما إذا حُلت المشكلة من قبل أشخاص آخرين.	3.37	1.159	متوسط
4	31	أتجنب دائماً التفكير بأي شيء يتعلق في المشكلة.	3.24	1.076	متوسط
4	33	أمارس نشاطات أخرى كي أتجنب التعامل مع المشكلات.	3.24	1.012	متوسط
6	32	اقضي وقت طويل في تجنب حل المشكلات.	3.20	1.205	متوسط
7	34	أستمر في تأجيل حل المشكلة إلى أن ينتهي الوقت المخصص لحلها.	2.99	.935	متوسط
الدرجة الكلية لبعد أسلوب حل المشكلة ألتجنبي			3.25	.784	متوسط

يبين الجدول (20) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (3.51-2.99)، حيث جاءت الفقرة رقم (37) والتي تنص على "عندما تواجهني مشكلة استسلم ولا أحاول حلها" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.51)، بينما جاءت الفقرة رقم (34) ونصها "أستمر في تأجيل حل المشكلة إلى أن ينتهي الوقت المخصص لحلها" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.99). وبلغ المتوسط الحسابي للبعد ككل (3.25).

السؤال الثالث وهو: "هل يوجد علاقة ارتباطيه بين الذكاء الأخلاقي وأسلوب حل المُشكلات الاجتماعية لدى طلبة الصف الثامن الأساسي ؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين الذكاء الأخلاقي وأسلوب حل المُشكلات الاجتماعية لدى طلبة الصف الثامن الأساسي، والجدول (21) يوضح ذلك.

جدول (21): معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين الذكاء الأخلاقي وأسلوب حل المُشكلات الاجتماعية لدى طلبة الصف الثامن الأساسي

		التوجه الايجابي نحو المشكلة	التوجه السلبي نحو المشكلة	أسلوب حل المشكلة العقلاني	أسلوب حل المشكلة الاندفاعي	أسلوب حل المشكلة آلتجنبي
التعاطف	معامل الارتباط" ر" الدلالة الإحصائية	.159** .004	-.116* .034	.207** .000	-.125* .022	-.180** .001
الضمير	معامل الارتباط" ر" الدلالة الإحصائية	.056 .309	-.147** .007	.494** .000	.254** .000	-.210** .000
الرقابة الذاتية	معامل الارتباط" ر" الدلالة الإحصائية	.012 .820	-.159** .004	.475** .000	.361** .000	-.111* .043
الاحترام	معامل الارتباط" ر" الدلالة الإحصائية	.475** .000	-.289** .000	.180** .001	-.158** .004	-.165** .002
اللطف	معامل الارتباط" ر" الدلالة الإحصائية	.505** .000	-.505** .000	.225** .000	-.164** .003	-.329** .000
التسامح	معامل الارتباط" ر" الدلالة الإحصائية	.196** .000	-.175** .001	.126* .021	-.123* .024	-.259** .000
العدل	معامل الارتباط" ر" الدلالة الإحصائية	.339** .000	-.115* .035	.151** .006	-.190** .000	-.312** .000
الذكاء الاخلاقي ككل	معامل الارتباط" ر: الدلالة الإحصائية	.494** .000	-.121* .026	.222** .000	-.217** .000	-.376** .000

*** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05).**

**** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01).**

يتبين من الجدول (21) وجود علاقة ايجابية دالة إحصائياً بين التوجه الايجابي نحو المشكلة وبين جميع أبعاد الذكاء الأخلاقي و مقياس الذكاء الأخلاقي ككل، باستثناء بعدي الضمير والرقابة الذاتية. بالإضافة إلى وجود علاقة ايجابية دالة إحصائيا بين أسلوب حل المشكلة العقلاني وبين جميع أبعاد الذكاء الأخلاقي والذكاء الأخلاقي ككل. و وجود علاقة سلبية دالة إحصائيا بين التوجه السلبي نحو المشكلة و أسلوب حل المشكلة الاندفاعي وأسلوب حل المشكلة التجنبي وبين جميع أبعاد الذكاء الأخلاقي ومقياس الذكاء الأخلاقي ككل، وتم الرجوع إلى أيبل(Ebel,1972) لتحديد درجة معاملات الارتباط وذلك كما يلي اذا كان معامل الارتباط من(0.19-0) فهو معامل ارتباط ضعيف، ومن(0.29-0.20) يكون معامل الارتباط مقبول، أما من (0.39-0.30) فهو معامل ارتباط جيد، آما إذا كان معامل الارتباط من 0.40فأكثر فإن معامل الارتباط قوي.

الفصل الخامس

مناقشة نتائج الدراسة

يتضمن هذا الفصل مناقشة النتائج التي تم التوصل إليها في الدراسة الحالية، واقتراح التوصيات في ضوء ماتم التوصل إليه من نتائج.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: " ما مستوى الذكاء الأخلاقي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي ؟"

كشفت النتائج المتعلقة بهذا السؤال أن مستوى الذكاء الأخلاقي لدى الطلبة الذكور والإناث مرتفع على مقياس الذكاء الأخلاقي ككل، وعلى جميع أبعاد الذكاء الأخلاقي باستثناء بعد الضمير و بعد الرقابة الذاتية إذا كانت درجات الطلبة على البعدين تقع ضمن الفئة المتوسطة، حيث جاء ترتيب الأبعاد كما يلي: التعاطف بمتوسط (2.71)، اللطف بمتوسط (2.69)، الاحترام بمتوسط (2.64)، التسامح بمتوسط (2.64)، العدل بمتوسط (2.60)، الرقابة الذاتية بمتوسط (2.26)، الضمير بمتوسط (2.19).

اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة(الزهيري،2013؛ أبو عواد،2011؛ الشمري،2007)، واختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (العظمات،2011؛ الطراونة،2013؛ المومني،2015) إذا أشارت نتائج تلك الدراسات إلى امتلاك الطلبة لدرجة متوسطة من الذكاء الأخلاقي، وقد يعود السبب وراء هذا الاختلاف إلى اختلاف عينة الدراسة الحالية عن عينة الدراسات السابقة، والى اختلاف البيئة الاجتماعية والثقافية للعينة.

وتعزو الباحثة امتلاك الطلبة الذكور والإناث في الصف الثامن لمستوى مرتفع من الذكاء الأخلاقي إلى أن التفكير الخلقي يمثل تحولات وتغيرات نوعية تحدث في البنية الفكرية للفرد خلال مراحل نموه، حيث أن الفرد خلال مراحل نموه وكلما نضجت عملياته المعرفية يصبح تفكيره الأخلاقي أكثر نضجاً و تعقيداً (Miller, 2006;Calla,2007). حيث أشار كولبرج أن المراحل الأخلاقية مثل المراحل المعرفية تبدو وكأنها نتاج التفاعل بين الفرد و بيئته ,Anonymous). (2014.

يظهر التفكير الخلقي في فترة المراهقة بشكل أوضح مما هو في فترة الطفولة، بالرغم من أن بداياته تكون في فترة الطفولة، ومرحلة المراهقة هي مرحلة الانتقال من مرحلة الطفولة إلى مرحلة النضج والرشد، وتمتد هذه المرحلة من عمر الثالثة عشر إلى التاسعة عشر تقريباً(زهران،2005).حيث يرى العيسوي(1997) أن الطفل كلما تقدم في العمر تتحول القوى الرادعة لديه من كونها قوى خارجية تقوم على الثواب والعقاب من الوالدين والمعلمين، لتصبح قوى داخلية في ضميره نحو السلوك السوي الأخلاقي، ويتكون هذا الضمير الداخلي نتيجة لاكتساب قيم الآباء والمعلمين من خلال النمذجة. وبذلك قد تعزى هذه النتيجة إلى نمط التنشئة الأسرية للأبناء، حيث يقوم الوالدين في تربية أبنائهم على القيم الأخلاقية المستمدة من الشريعة الإسلامية، مما قد يكون ساعد في بناء الذكاء الأخلاقي لديهم.

وعل صعيد أبعاد الذكاء الأخلاقي، فقد حصل بعدي التعاطف(2.71)على المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي، ثم جاء في المرتبة الثانية بأعلى متوسط حسابي بعد اللطف وذلك مقارنة بالأبعاد الأخرى؛ وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن الآباء يسعون إلى تربية أبنائهم على القيم الأخلاقية التي نادت بها الشريعة الإسلامية ويبدو ذلك واضحاً في قوله تعالى(وانك لعلى خلق عظيم). القلم:الآية(4). كما امرنا الله تعالى بالتعاطف وجعله من السمات الأساسية لدى المسلمين،

وحثنا على تربية الأبناء على هذه الفضيلة والتحلي بها، ويشار إلى ذلك في الحديث الشريف

"مَثَلَ الْمُؤْمِنِينَ فِي تَوَادِّهِمْ وَتَرَاحُمِهِمْ كَمَثَلِ الْجَسَدِ إِذَا اشْتَكَى مِنْهُ عُضْوٌ تَدَاعَى لَهُ سَائِرُ الْجَسَدِ بِالسَّهَرِ وَالْحُمَّى. "

وجاء بعدي الاحترام والتسامح في المرتبة الثالثة، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى طبيعة البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها الفرد، والتي تتميز بأن أفرادها يتقبلون الأفكار الجديدة و يتقبلون الآخرين بدون تحيز إلى دينهم آو جنسهم، والسعي إلى إقامة العلاقات الاجتماعية والتفاعل مع الآخرين، و اهتمامهم وسعيهم إلى إرضاء الآخرين الأكبر سنا واحترامهم، كل ذلك يعد مبرراً للفرد الذي يمتلك فضيلتي الاحترام والتسامح.

بينما جاء بعد العدل في المرتبة الرابعة، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى وجود الفرد في بيئة تحرص على تطبيق الأنظمة والقوانين، وتحرص على تحقيق العدل بين أفرادها، وبذلك يصبح الفرد واعياً وقادراً على أن يميز بين ما له من حقوق وما عليه من واجبات.

وأخيراً جاء بعد الرقابة الذاتية والضمير في المرتبة الأخيرة، حيث أنهما حصلا على اقل متوسط حسابي مقارنة بالأبعاد الأخرى، وتعزو الباحثة ذلك إلى الفرد دائما يحرص على أن يكون بمظهر لائق أمام الآخرين، بالإضافة إلى كثرة المتطلبات الاجتماعية والشخصية والنفسية والأكاديمية التي يصعب السيطرة عليها في نفس الوقت.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:" ما أسلوب حل المُشكلة الاجتماعية الأكثر شيوعاً لدى طلبة الصف الثامن الأساسي؟"

كشفت النتائج المتعلقة بهذا السؤال أن أسلوب حل المشكلة العقلاني بمتوسط (3.94) وهو الأكثر شيوعاً بين طلبة الصف الثامن الأساسي، ثم يليه التوجه الايجابي نحو المشكلة بمتوسط

(3.90)، ثم أسلوب حل المشكلة الاندفاعي بمتوسط (3.72)، ثم يليه التوجه السلبي نحو المشكلة بمتوسط (3.08)، وأخيراً أسلوب حل المشكلة ألتجنبي بمتوسط (3.25).

اتفقت نتائج هذه الدراسة مع ماتوصلت إليه نتائج دراسة فلوه وأبو غزال(2013)، بان أسلوب حل المشكلة العقلاني هو الأسلوب الأكثر شيوعا لدى الطلبة المراهقين. ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن التطور التكنولوجي والتطور المعرفي الهائل أدى إلى تطوير أساليب التدريس، وتغير الأدوار التي يقوم بها كل من المعلم والمتعلم، حيث أصبح المعلم موجهاً للعملية التعليمية، وأصبح المتعلم محور العملية التعليمية فهو الذي يبحث ويتقصى عن المعلومات، ويحل مشكلاته بنفسه.

وعلى صعيد الأبعاد المكونة لمقياس حل المشكلات الاجتماعية، والأكثر شيوعاً لدى طلبة الصف الثامن الأساسي، جاء بعد أسلوب حل المشكلة العقلاني بالمرتبة الأولى(3.94) بأعلى متوسط حسابي، ثم يليه بعد التوجه الايجابي نحو المشكلة بالمرتبة الثانية(3.90) بأعلى متوسط حسابي مقارنة بالأبعاد الأخرى ، ويمكن عزو هذه النتتيجة إلى أن الفرد حسب مراحل النمو المعرفي عند بياجيه، ينتقل من مرحلة العمليات المادية المحسوسة إلى مرحلة العمليّات التشكيلة أو التجريديّة، والتي تغطي الفترة العمرية التي تزيد عن 12 سنة إلى بداية المراهقة وطلبة الصف الثامن يقعون ضمن مرحلة المراهقة، في هذه المرحلة يظهر لدى الفرد القدرة على الاستدلال المجرد والرمزي، وفي هذه المرحلة يستطيع الفرد وضع الفرضيات واختبارها، ويستطيع كذلك أن يتعامل مع المشكلات المختلفة التي تواجهه، ويعمل على تطور إستراتيجيات فعالة وعلمية لها ، ويفكر الفرد في هذه المرحلة على نحو مجرد ومنطقي، ويصل إلى النتائج المنطقية دون الاعتماد والرجوع إلى الأشياء المادية أو الخبرات المباشرة(او جادو ،2007).

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:"هل يوجد علاقة ارتباطيه بين الذكاء الأخلاقي وأسلوب حل المُشكلات الاجتماعية لدى طلبة الصف الثامن الأساسي ؟"

كشفت النتائج المتعلقة بهذا السؤال إلى وجود علاقة ايجابية دالة إحصائياً بين التوجه الايجابي نحو المشكلة وبين جميع أبعاد الذكاء الأخلاقي و ومقياس الذكاء الأخلاقي ككل، باستثناء بعدي الضمير والرقابة الذاتية. بالإضافة إلى وجود علاقة ايجابية دالة إحصائيا بين أسلوب حل المشكلة العقلاني وبين جميع أبعاد الذكاء الأخلاقي ومقياس الذكاء الأخلاقي ككل. يبدو أن هذه العلاقة كانت نتيجة للتشابه بين بعدي التوجه الايجابي نحو المشكلة وأسلوب حل المشكلة العقلاني، بأنهما يشتركان في أن الفرد قبل البدء في حل المشكلة فانه يفكر بطريقة علمية ومنظمة، حيث عندما تواجهه مشكلة ما فإنه يتبع الخطوات والمهارات العلمية في حل المشكلة والمتمثلة، في الشعور بالمشكلة، تحديد المشكلة، توليد الحلول المقترحة، اختبار الحلول المقترحة، تطبيق الحل. أما بالنسبة لعلاقة أسلوب التوجه الايجابي نحو المشكلة مع الذكاء الأخلاقي، فيبدو أن النتيجة مستغربة نوعاً ما، حيث كانت العلاقة ايجابية مع كل الأبعاد باستثناء بعد الضمير والرقابة الذاتية، على الرغم من أن درجة الطلبة على هذين البعدين كانت متوسطة، فكان متوسط درجة الطلبة على بعد الرقابة الذاتية(2.26)، وبعد الضمير (2.19) وهي درجة مقبولة.

أما بالنسبة لوجود علاقة سلبية دالة إحصائياً بين التوجه السلبي نحو المشكلة وبين أسلوب حل المشكلة ألتجنبي وبين أسلوب حل المشكلة الاندفاعي وبين جميع أبعاد الذكاء الأخلاقي و مقياس الذكاء الأخلاقي ككل. ويبدو أن هذا الارتباط السلبي يرجع إلى أن الأفراد الذين يملكون الاستقلالية

والقدرة على تنظيم سلوكهم ، ولديهم القدرة على تقرير مصيرهم بأنفسهم، ويتخذون القرارات دون تردد ودون الاعتماد على الآخرين، والذين هم أكثر امتلاكا للذكاء الأخلاقي لديهم القدرة على

التعامل الجيد مع المواقف التي تواجههم، والقدرة على استخدام أفضل الأساليب لحل المشكلات التي تواجههم ومواجهتها وعدم تجنبها.

التوصيات

في ضوء ماتم التوصل إليه من نتائج خرجت الدراسة بعدد من التوصيات:

1. الحفاظ على مستوى الذكاء الأخلاقي والعمل على تطويره وتنميته لدى الطلبة، في مختلف المراحل الدراسية.
2. توعية المعلمين والآباء بأهمية تنمية الذكاء الأخلاقي وتنمية السلوكيات والقيم الأخلاقية لدى الأبناء من خلال نمذجة هذه السلوكيات والقيم الأخلاقية أمام أبناءهم.
3. إعداد مناهج تعمل على تنمية السلوكيات الأخلاقية، وخاصة فيما يتعلق بفضيلتي الضمير والرقابة الذاتية في جميع المراحل الدراسية، من خلال تضمين المنهاج أنشطة لتنمية الذكاء الأخلاقي لدى الطلبة.
4. إجراء دراسات تتناول دراسة الذكاء الأخلاقي ومتغيرات أخرى مثل المسئولية الاجتماعية والتكيف الاجتماعي والثقة بالنفس.
5. إجراء دراسات مشابهة على فئات عمرية مبكرة تشمل رياض الأطفال والصفوف الثلاثة الأولى.
6. تقديم مشاريع مدرسية للطلبة تساعد في تعزيز وعيهم وقدرتهم على الحل العقلاني والتوجه الايجابي في مواجهة وحل المشكلات التي تعرض عليهم من خلال تلك المشاريع.

قائمة المصادر والمراجع

المراجع العربية

أبو جادو، صالح ونوفل، محمد بكر، **تعليم التفكير بين النظرية والتطبيق**، ط1، (2007)، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن.

أبو رياش، حسين وغسان، القطيط، **حل المشكلات**، ط1، (2008)، دار وائل للنشر والتوزيع، الأردن.

أبو عواد، سعدية موسى، **الذكاء الأخلاقي وعلاقته بالسلوك الإجتماعي المدرسي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي**، رسالة ماجستير، (2011)، الجامعة الهاشمية، الأردن.

أبوجادو، صالح ، **علم النفس التربوي، ط1**، (2007) .عمان- دار الميسرة.

الأزدي، عبدالله، **فصول من الأخلاق الإسلامية**، ط1،(2010)، دار الأندلس.

الأيوب، أيوب خالد، **التدريب على الأخلاق (مؤتمر اللجنة العليا)**، (2006)، مجلة الوطن، م(6)، ص (18-5)، الكويت.

بشارة، موفق ، "**أثر برنامج تدريبي مستند إلى نظرية بوربا في تنمية الذكاء الأخلاقي لدى أطفال قرى SOS في الأردن**"، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 9(403-417)،(2013).

بوربا, ميشيل، **بناء الذكاء الأخلاقي، المعايير والفضائل السبع التي تعلم الأطفال أن يكونوا أخالقين**، ط1، (2003)، ترجمة:سعد حسني، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة.

جاردنر، هاوارد، **الذكاء المتعدد في القرن الحادي والعشرين**، ط1، (2008)، ترجمة:احمد الخزامي، دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة.

جمل، محمد، **العمليات الذهنية ومهارات التفكير**، ط1، (2005)، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة.

حسين، عبد الهادي، **تربويات المخ البشري**، ط1، (2003)، دار الفكر، الأردن.

الحصري، علي و العنيزي، يوسف، **طرق التدريس العامة**، ط3، (2005)،: الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.

الخطيب، محمد، **أثر النمط المعرفي واستراتجيات حل المشكلة في القدرة على حل المشكلات الرياضية والاجتماعية**، رسالة ماجستير،(2006)، جامعة اليرموك، اربد_ الاردن.

داودي، أيوب خالد،" **مستوى الحُكم الخُلقي لدي عينة من الأحداث الجانحين**"، مجلة الثقافة النفسية المتخصصة، المجلد 17، (2006).

رزق، محمد عبد السميع، "**الذكاء الأخلاقي وعلاقتة بالوالدية المتميزة من وجهة نظر الأبناء**"، مجلة كلية التربية جامعة المنصورة، القاهرة، المجلد 3(60)، ص3−40، (2006).

الزغول، رافع و الزغول ، عماد، **علم النفس المعرفي**، ط1، (2003)، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن.

زمزمي، عواطف احمد، "**الذكاء الوجداني وعلاقته بالقدرة على حل المشكلات الاجتماعية لدى طالبات المرحلة الجامعية**"، مجلة التربية، ع(11)، ص(166−83)، (2011).

الزهران، حامد، **علم نفس النمو والمراهقة**، ط6، (2005)، عالم الكتب، الرياض.

الزهيري، محسن، "**الذكاء الأخلاقي وعلاقته بالتسامح الاجتماعي لدى طلبة المرحلة المتوسطة**"، مجلة الدراسات تربوية ، المجلد(6)9- 38، (2013).

الزيات، فتحي، **علم النفس المعرفي- مداخل ونماذج ونظريات**، ط1، (2001)، دار النشر للجامعات، القاهرة.

زيتون، حسن، **إستراتجيات التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم**، ط1، (2004)، عالم الكتب، القاهرة.

سعيد، بدر، "**دور الوالدين في تربية القيم الأخلاقية للطفل في مرحلة ماقبل المدرسة**"، مجلة التربية-قطر ، م(27)، ص(127-88)، (1998).

شحاتة، أيمن، **الذكاء الأخلاقي وعلاقته ببعض متغيرات البيئة المدرسية والأسرية لدى طلاب الصف الأول الثانوي**، رسالة ماجستير،(2008)، جامعة مينا، كلية التربية، مصر.

الشمري، عمار، "**الذكاء الأخلاقي وعلاقته بالثقة الإجتماعية المتبادلة**"، جامعة بغداد- العراق، م(6)، ص(155-39)، (2007).

الطائي، مريم، "**الذكاء الأخلاقي لدى طلبة الدراسة المتوسطة**"، مجلة العلوم النفسية- العراق، م(17)، ص(28-32)، (2010).

الطراونة، احمد، **الذكاء الأخلاقي وعلاقته بالسعادة النفسية لدى طلبة جامعة مؤتة**، مجلة التربية-مصر، م(158)، ص(812-811)، (2013).

العتوم، عدنان وعلاونة، شفيق والجراح، عبد الناصر وأبو غزال، معاوية، **علم النفس التربوي النظرية والتطبيق**، ط7، (2016)، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن_عمان.

العجمي، منصور منيف، عبدالرحيم، فتحي و هويدي، عبد الرزاق، **استخدام خطوات حل المشكلات الاجتماعية لدى التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم**، رسالة ماجستير،(1998)، جامعة الخليج العربي، كلية الدراسات العليا، البحرين.

العجمي، منصور، **استخدام خطوات حل المشكلات الاجتماعية لدى التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم للصف الرابع الابتدائي**، رسالة ماجستير، (1998)، جامعة الخليج العربي.

العدل، عادل محمد، "**القدرة على حل المشكلات الاجتماعية وعلاقتها بالذكاء الاجتماعي والمسؤلية الاجتماعية ومفهوم الذات الاجتماعي والتحصيل الدراسي**"، مجلة كلية التربية- مصر، م(22)، ص(134-129)، (1998).

العدل، عادل محمد، "**تحليل المسار للعلاقة بين مكونات القدرة على حل المشكلات الاجتماعية وكل من فعالية الذات والاتجاه نحو المخاطرة**"، مجلة كلية التربية، م(1)، ص(178-121)، (2001).

العريني، محمد صالح، **أساليب التنشئة الأسرية وعلاقتها بالذكاء الأخلاقي لدى طلبة المرحلة الثانوية بالرياض.** مجلة الدراسات العربية في علم النفس-السعودية، م(3)، ص(581-533)، (2009).

العظمات، عمر علي، **الدعم الاجتماعي المدرك وعلاقته بالذكاء الأخلاقي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي،** رسالة ماجستير، (2014)، الجامعة الهاشمية، الزرقاء_الأردن.

العناني، حنان، **تنمية المفاهيم الإجتماعية والأخلاقي والدينية في الطفولة المبكرة**، ط1، (2004)، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان_الأردن.

العوالمة، حابس ومزاهرة، أيمن، **سيكولوجية الطفل-علم نفس النمو**، ط1،(2003)،الأهلية للنشر والتوزيع، عمان- الاردن.

العيسوي، عبد الرحمن، (1997)، ط1، **علم نفس النمو**، دار المعارف، مصر.

العيسوي، محمد، **موسوعة علم النفس الحديث-التربية النفسية للطفل والمراهق**، ط1، (2000)، دار الراتب الجامعية ، بيروت.

غانم، محمود محمد غانم، **مقدمة في تدريس التفكير**، ط1، (2009)، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان-الاردن.

الغريب، اسامة محمد،"**ابعاد حل المشكلات الاجتماعية المنبئة بكل من القلق والاكتئاب لدى طلاب كلية التربية الاساسية**"، مجلة الدراسات العربية في علم النفس، م(10)، ص(225-215)، (2011).

فريحات، احمد، **تنمية الذكاء لدى اطفالنا، ط1**، (2010)، المكتبة الوطنية، عمان-الاردن.

فلوه، عائده محمد و ابو غزال،معاوية، **أنماط التعلق وعلاقته بحل المشكلات الإجتماعية لدى الطلبة بالمراهقين وفقا لمتغيري النوع الإجتماعي والفئة العمرية** . رسالة ماجستير، (2013). جامعة اليرموك، اربد_الأردن.

القرني، زبيدة محمد،**استراتجيات التعلم النشط المتمركز حول الطالب وتطبيقاتها في المواقف التعليمية**، ط1، (2013)، المكتبة المصرية، القاهرة–مصر.

القضاة، محمد فرحان والترتوري، محمد عوض، **أساسيات علم النفس التربوي بين النظرية والتطبيق**، ط1، (2008)، دار الحامد للنشر والتوزيع، الأردن.

قطامي، نايفة، **تفكير وذكاء الأطفال**، ط1، (2010)، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن–عمان.

موسى، رشاد والدسوقي، مديحة، **المشكلات و الصحة النفسية**، ط1، (2000)، دار الفاروق الحديثة للطباعة والنشر، القاهرة–مصر.

مومني، عبداللطيف، "**مستوى الذكاء الأخلاقي وعلاقته بمتغيري الجنس وفرع التعليم لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة الأغوار الشمالية في الأردن**"، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، م(11)، ص (30–17)،(2015).

الناصر، أروى (2009). **فاعلية برنامج تعليمي–تعلمي في تنمية الذكاء الأخلاقي لدى الأطفال المساءة معاملتهم.** رسالة دكتوراه،(2009)، الجامعة الأردنية، عمان–الأردن.

النباهيين، علي، **التربية ومشكلات المجتمع**، ط1، (1995)، مطبعة المقداد، القاهرة–مصر.

نشواتي، عبدالمجيد، **علم النفس التربوي**، ط4، (2003)، دار الفرقان، عمان الاردن.

المراجع الأجنبية

Anonymous.L. To what extent should physical education become a vehicle for moral development?. Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 85(4) , 46-49, (2014).

Beheshtifar, M. Esmaeli, A., & Moghadam, M. Effect of Moral Intelligence on leadership. Journal of Economics, Finance and Administrative Sciences, (43), 1450 – 2272, (2011)..

Borba, M. *Parents Do Make A difference*. San FraBorba, M. *Building Moral Intelligence*. (2001)Awiley Impaint, Jessey – Bass.ncisco, Jessy – Bass.

Borba, M. Building Moral Intelligence (2001). Awiley Impaint, Jessy– Bass.

Borba, M. Parents Do Make A difference (2002). San Francisco, Jessy – Bass.

Borba, M.Tips for building moral intelligence in students curriculm Review, 01972453, Nar 2003, vd-42,Issue7.(2003)..

Coles, R. The Spiritnal Life of Children, Bbomshbury Publishing (1991).   Great Britain.

D'Zurilla ,T., Maydeu-Oliveres, A. & Kant, G. Age and gender differences in social problem solving ability. Personality and Individual Differences ,Vol. 25, PP 241-252(1998).

D'Zurilla, T., & Goldfried, M. Problem Solvingand behavior modification . *Journal of Abnormal Psychology*, *78,* 107-126(1971).

D’Zurilla, T., & Goldfried, M.Problem Solving and behavior modification . Journal of Abnormal Psychology, Vol.78, PP 107-126. (1971).

D’Zurilla, T., & Nezu, A. Social problem solving in adults. In P.C . Kendall (Ed.), Advances in cognitive-behavioral research and therapy Vol.1, pp. 201-274 (1982). New York: Academic Press.

D’Zurilla, T., Nezu, A. & Maydeu–Olivares , A. Social Problem–Solving Inventory-Revised (SPSIR): Technical Manual. (2002).. NorthTonawanda, NY: Mult Health Systems.

Earle, Timothy C. & Siegristm Michael"On the Relation Between Trust and Fairness in Environmental Risk Management" Risk Analysis, Vol.28(5), PP 1395-1414 (2008).

Fields, B. Andrew, A. & Baldi, R. Age Differences in Everyday Problem-Solving Effectiveness : Older Adults Select More Effective Strategies for Interpersonal Problem. Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences & Social Sciences.Vol. 1. PP 61-64(2007).

Galla, D.(2007). Moral reasoning of finance and accounting professionals: An ethical and cognitive moral development examination, Nova Southeastern University, ProQuest, *UMI Dissertations Publishing*,. 3260185.

Gardner, H. Audiences for the theory of multiple intelligences. Theory College Record, Vol. 106 (1), PP 212-220(2004).

Gardner, H. E.. Multiple Inelegances: New Horizons. (1993). Basic Books, Available on: http://www.amazon.com/Multiple-Intelligences- Horizons-Theory-Practice/dp/0465047688.

Gerjolj, Stanko. "The Relevance of Moral Intelligence in Educational Processes", Journal of Contemporary Research in Business, Vol.8(3), PP 1-13(2008).

Hoseinpoor, Z., & Ranjdoost, S. Then Relationship between Moral Intelligence and Academic Progress of Students Third year of High School course in Tabriz City. *Journal Advances in Environmental Biology, 7* (11), 3356 – 3361, (2013).

Lennick, D .and Kiel, F. ,Moral intelligence : Enhancing business. (2005) .23 performance and leadership success Wharton school publishing.

Miller, J. G.. Insights into moral development from culturalpsychology. In M. Killen & J. G. Smetana (Eds.), *Handbook of moraldevelopment*. (2006). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Nezu., M. A, Nezu,G.M, Perri. & M.G. Problem solving therapy for depression: Theory, reaserch and clinical guidelines. York New: John Wiley& Sons 1987.

Nobahar, N., & Nobahar, M.. A study of moral Intelligence in the library staff of Abu-Ali Sina University. Journal Advances in Environmental Biology,Vol. 7(11), PP 3444 – 3447(2013).

Nobahar, N., & Nobahar, M.. A study of moral Intelligence in the library staff of Abu-Ali Sina University. *Journal Advances in Environmental Biology*, *7*(11), 3444 – 3447(2013)**.**

Samuel ,William. Personality Searching for the Sources of Human Behavior(1981). International Student Edition , McGraw-Hill.

Siu, A. Shek, D.: The Chinese version of social problem solving inventory: some initial result on reliability and . Journal of

clinical psychology. www.pubmed.gov. accessed on 15-6 - 2006.

Smith, S. 2002. Applying cognitive behavioral techniques to social skills instruction. Available from http: www.eric.ed. Gov.

Wang , X.. A model of the relationship of sex role orientation to Socail Problem –Solving .National Instillte of Statistical Science , Vol. 168, PP 1-37(2007).

قائمة الملاحق

الملحق (1)

مقياس الذكاء الأخلاقي بصورته الأولية

طلب تحكيم مقياس

استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في تخصص علم النفس التربوي، تقوم الطالبة بإجراء رسالة بعنوان "**الذكاء الأخلاقي وعلاقته بحل المشكلات الاجتماعية لدى طلبة الصف الثامن الأساسي** ". ولتحقيق أهداف الدراسة سيتم استخدام مقياس الذكاء الأخلاقي المكون من (7) أبعاد فرعية؛ هي (التعاطف، الضمير، الرقابة الذاتية، الاحترام، اللطكف، التسامح، العدل). ولما عهدته فيكم من خبرة وتعاون فأنني أضع بين أيديكم المقياس راجياً تحكيمه من حيث الصياغة اللغوية و مدى انتماء الفقرة للبعد الذي أدرجت فيه. وكتابة أي تعديلات وملاحظات ترونها مناسبة. وسيكون لأرائكم الدور الفعّال في إخراج هذه الأداة بالصورة المطلوبة لتحقيق إغراض الدراسة الحالية. أبعاد المقياس:

التعاطف (Empathy): تتمثل في الحساسية تجاه مشاعر الآخرين و حاجاتهم ومساعدة الأشخاص الذين يصيبهم الأذى والتعامل معهم بتعاطف ويدفع الفرد لفعل ماهو صحيح .

الضمير (Conscience):الصوت الداخلي القوي الذي يساعد الفرد على التمييز بين الصواب والخطأ، والبقاء على حق وعمل صواب والشعور بالذنب في حالة التصرف الخطأ.

الرقابة الذاتية (Self-Control): يتمثل بالقدرة على تنظيم الأفكار أو الأعمال بحيث تساعد الفرد في التخلص من الضغوط الداخلية والخارجية وعمل ماهو صواب وأخلاقي والتفكير بالسلوك قبل فعلة .

الاحترام (Respect): يتمثل بالقدرة على مراعاة حقوق ومشاعر الآخرين والتعامل معهم بطريقة ودية واحترام الآخرين.

اللطف(kindness): تتمثل إظهار الفرد الاهتمام بمشاعر وسعادة وحاجات الآخرين، ومُساعدتهم في المشاكل التي تواجههم، ويقوم اللطف على نوايا فعل الخير بدلاً من الأذى.

التسامح (Tolerance): يتمثل باحترام الآراء المختلفة للآخرين وفهم واحترام شخصياتهم بدون تحيز.

العدل (Fairness): يتمثل بمعاملة الآخرين بطريقة عادلة غير متحيزة، والإنصات لأراء الآخرين قبل إصدار الحكم والدفاع عن المظلومين.

شكراً لتعاونكم/الطالبة: تمارا حسبان

ت	الفقرة	مدى ملائمة الفقرة للبعد		الصياغة اللغوية		ملاحظات
البعد الأول: التعاطف						
		ملائمة	غير ملائمة	واضحة	غير واضحة	
1	أبدي حساسية تجاه الآخرين حاجاتهم ومشاعرهم.					
2	أساعد الشخص المحتاج قدر استطاعتي.					
3	أتعامل مع الآخرين باهتمام.					
4	أحاول فهم وجهات نظر الآخرين.					
5	اتقبل الاختلاف بين أفكاري و أفكار الآخرين.					
6	أستجيب الى الآخرين من خلال رد فعل مناسب.					
7	أشارك الآخرين عواطفهم خاصة فيما يتعلق بعواطف الحزن					
8	أستطيع معرفة مشاعر الآخرين إلا إذا أعلنوا عليها صراحة.					
البعد الثاني: الضمير						
ت	الفقرة	مدى ملائمة الفقرة للبعد		الصياغة اللغوية		ملاحظات
		ملائمة	غير ملائمة	واضحة	غير واضحة	
9	أدرك نتائج السلوك غير المناسب الذي أقوم به.					
10	أتحمل مسؤولية أخطائي بدلاً من لوم الآخرين.					
11	أستطيع تحديد أخطائي ومعرفة أسبابها.					
12	أشعر بالخجل عندما أقوم بسلوك خاطئ.					
13	اعترف بأخطائي واقبل نصائح الآخرين					
14	أتصرف في كل المواقف بطريقة صحيحة سواء كان أمام الآخرين أو في غيابهم.					
15	أشعر بالذنب عندما أسيء التصرف مع الآخرين.					
16	لا انتظر أن يذكرني الآخرين بالسلوك الصحيح.					

البعد الثالث:الرقابة الذاتية						
ت	الفقرة	مدى ملائمة الفقرة للبعد		الصياغة اللغوية		ملاحظات
		ملائمة	غير ملائمة	واضحة	غير واضحة	
17	لا أضرب من قام بإيذائي.					
18	أعرف ما أريد القيام به بالضبط.					
19	أستطيع تعديل سلوكي إذا شعرت أني أتجه نحو شيء خاطئ.					
20	أستمع إلى الآخرين حتى ينهون كلامهم دون مقاطعتهم.					
21	أفكر بالنتائج قبل القيام بأي عمل ولا أتصرف بتهور.					
22	أتراجع بسهولة عن أخطائي.					
23	أشعر بالقلق ولا أتقبل تدخل الآخرين في أموري الخاصة.					
24	أخالف بعض القوانين لكي أحقق رغبة ومصلحة شخصية.					
البعد الرابع: الاحترام						
ت	الفقرة	مدى ملائمة الفقرة للبعد		الصياغة اللغوية		ملاحظات
		ملائمة	غير ملائمة	واضحة	غير واضحة	
25	أستمع إلى أراء الآخرين واحترمها.					
26	أُعامل الآخرين كما أُحب أن يُعاملوني.					
27	لا أستخدم التعليقات التي تُثير الاستهزاء على الآخرين.					
28	أعتذر إلى الشخص الآخر إذا أخطأت بِحقه وقُمت بإذائه.					
29	أنصت للآخرين وأظهر احترامي لهم عندما يتحدثون معي					
30	أستخدم كلِمات مؤدبة عندما أتحدث مع الآخرين.					
31	أُحافظ على ممتلكاتي وأهتم بشأن ممتلكات الآخرين.					

ت	الفقرة	مدى ملائمة الفقرة للبعد		الصياغة اللغوية		ملاحظات
32	لا انقل الكلام السيء بين الناس.					
البعد الخامس: اللطف						
ت	الفقرة	مدى ملائمة الفقرة للبعد		الصياغة اللغوية		ملاحظات
		ملائمة	غير ملائمة	واضحة	غير واضحة	
33	أعمل مابوسعي لتخفيف آلم وخوف الآخرين.					
34	أُقترب من الشخص الحزين وأُخفف من حزنه.					
35	أُساعد الآخرين دون انتظار شيء بالمُقابل.					
36	أشعر بالمتعة عندما أُقدم المساعدة للآخرين.					
37	أعمل على تلبية حاجات الآخرين قدر استطاعتي.					
38	أقف بِجانب إلى من يتعرض للظُلم.					
39	أستجيب لمشاعر الآخرين و أهتم بمشاعر الحزن لديهم.					
40	ارفض أن أُشارك في السخرية وإلحاق الأذى بالآخرين.					
البعد السادس: التسامح						
ت	الفقرة	مدى ملائمة الفقرة للبعد		الصياغة اللغوية		ملاحظات
		ملائمة	غير ملائمة	واضحة	غير واضحة	
41	أتقبل الأفكار الجديدة وأحاول فهمها.					
42	أتقبل الآخرين دون أن أهتم بدينهم و جنسهم.					
43	أتمنى الخير للجميع حتى لمن أكرهه.					
44	التمس العذر للآخرين حتى لو أخطأوا بحقي.					
45	أتقبل مايراه الآخرون في شخصيتي من عيوب وأحاول تعديلها.					
46	أسامح الآخرين إذا اخطؤا بحقي.					
47	ارفض مبدأ أن الانتقام خير وسيلة لرد الإساءة التي تعرضت لها.					
48	أتقبل مايراه الآخرين في شخصيتي من عيوب ولا أغضب من ذلك.					

البعد السابع: العدل						
ت	الفقرة	مدى ملائمة الفقرة للبعد		الصياغة اللغوية		ملاحظات
		ملائمة	غير ملائمة	واضحة	غير واضحة	
49	أُعامل جميع الناس بنفس الطريقة والأسلوب دون تحيز.					
50	أستمع إلى وجهات نظر الآخرين قبل إصدار الأحكام عليهم.					
51	أُصدر أحكام عادلة حتى لو كان الشخص المُسيء هو زميلي.					
52	أتفهم حقوق الآخرين وأعمل على تلبيتها واحترامها.					
53	أصدر أحكام عادلة في موقف ما حتى لو كانت ضد زميلي المقرب					
54	أهتم بمصلحة الآخرين ولا أُفضل مصلحتي دائماً.					
55	أتدخل في الموقف إذا تعرض زميلي للظُلم تجنباً للمشاكل.					
56	أعمل وفق القوانين ولا أغيرها من اجل مصلحتي.					

الملحق(2)

مقياس الذكاء الأخلاقي بصورته النهائية

مقياس الذكاء الأخلاقي

الجامعة الهاشمية



قسم علم النفس التربوي

كلية العلوم التربوية

عزيزي الطالب/عزيزتي الطالبة

تحية طيبة وبعد:

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان "الذكاء الأخلاقي وعلاقته بحل المشكلات الاجتماعية لدى طلبة الصف الثامن الأساسي"، لذا أرجو قراءة الفقرات المرفقة بدقة وتمعن، ثم تحديد الإجابة التي تنطبق عليك تماماً. علماً بأنه لاتوجد إجابة صحيحة وخاطئة، وأن الإجابة سوف تستخدم لأغراض البحث العلمي فقط، ولن يتطّلع عليها احد سوى الباحثة فقط.

ولكم جزيل الشكر والاحترام

الباحثة

تمارا قاسم حسبان

ت	الفقرة	دائماً	غالباً	نادراً
1	أبدي حساسية واحترام تجاه حاجات ومشاعر الآخرين.			
2	أساعد الشخص المحتاج قدر استطاعتي.			
3	أتعامل مع الآخرين باهتمام.			
4	أحاول فهم وجهات نظر الآخرين.			
5	أستجيب إلى الآخرين من خلال رد فعل مناسب.			
6	أستطيع معرفة مشاعر الآخرين حتى لو لم يعلنوا عنها صراحةً.			
7	أدرك نتائج السلوك غير المناسب الذي أقوم به.			
8	أتحمل مسؤولية أخطائي بدلاً من لوم الآخرين.			
9	أستطيع تحديد أخطائي ومعرفة أسبابها.			
10	أشعر بالخجل عندما أقوم بسلوك خاطئ.			
11	أتصرف في كل المواقف بطريقة صحيحة سواء كان أمام الآخرين أو في غيابهم.			
12	لست بحاجة إلى من يذكرني بالسلوك الصحيح.			
13	لا أضرب من قام بإيذائي.			
14	أضبط تصرفاتي واعرف ما أريد أن أقوم به من أعمال.			
15	أفكر بالنتائج قبل القيام بأي عمل ولا أتصرف بتهور.			
16	أستطيع تعديل سلوكي إذا شعرت بأنني أتجه نحو شيء خاطئ.			
17	أتراجع بسهولة عن أخطائي.			
18	أتقبل تدخل الآخرين في أموري الخاصة وأتقبل نصائحهم.			
19	ألتزم في القوانين حتى لو كانت تعارض مصلحتي الخاصة.			
20	أستمع إلى الآخرين حتى ينهون كلامهم دون مقاطعتهم.			
21	أُعامل الآخرين كما أُحب أن يُعاملوني.			
22	لا أستخدم التعليقات التي تُثير السخرية بالآخرين.			
23	أعتذر إلى الآخرين إذا أخطأت بحقهم وقُمت بإذائهم.			
24	أنصت للآخرين وأظهر احترامي لهم عندما يتحدثون معي.			
25	أستخدم كلمات مؤدبة عندما أتحدث مع الآخرين.			
26	لا أنقل الكلام السيء بين الناس.			
27	أعمل مابوسعي للتخفيف من آلم وخوف الآخرين.			
28	أُساعد الآخرين دون انتظار شيء بالمُقابل.			
29	أشعر بالمتعة والراحة عندما أُقدم المساعدة للآخرين.			
30	أعمل على تلبية حاجات الآخرين قدر استطاعتي.			
31	أستجيب لمشاعر الآخرين وأهتم بمشاعر الحزن لديهم.			
32	أبتعد عن المشاركة في السخرية من الآخرين وإلحاق الأذى بهم.			

				أتقبل الأفكار الجديدة وأحاول فهمها.	**33**
				أتقبل الآخرين دون أن أهتم بدينهم و جنسهم و مستواهم الاجتماعي.	**34**
				أتمنى الخير للجميع حتى لمن اختلف معهم في الرأي.	**35**
				أتقبل مايراه الآخرين في شخصيتي من عيوب وأحاول تعديلها.	**36**
				أسامح من يخطئ بحقي.	**37**
				أُعامل جميع الناس بنفس الطريقة والأسلوب دون تحيز.	**38**
				أستمع إلى وجهات نظر الآخرين قبل إصدار الأحكام عليهم.	**39**
				أُصدر أحكام عادلة حتى لو كان الشخص المُسيء هو زميلي المقرب.	**40**
				أتفهم حقوق الآخرين وأعمل على تلبيتها واحترامها.	**41**
				أعمل وفقاً للقوانين ولا أغيرها من اجل مصلحتي.	**42**

الملحق(3)

مقياس حل المشكلات الاجتماعية بصورته الأولية

طلب تحكيم مقياس

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته....

استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في تخصص علم النفس التربوي بعنوان "**الذكاء الأخلاقي وعلاقته بحل المشكلات الاجتماعية لدى طلبة الصف الثامن الأساسي** ". ولتحقيق أهداف الدراسة سيتم استخدام مقياس حل المشكلات الاجتماعية المكون من (5) أبعاد فرعية، الذي طوره كل من فلوه وأبو غزال (2013). ولما عهدته فيكم من خبرة وتعاون فأنني أضع بين أيديكم المقياس راجياً تحكيمه من حيث الصياغة اللغوية و مدى انتماء الفقرة للبعد الذي أدرجت فيه. وكتابة أي تعديلات وملاحظات ترونها مناسبة،وسيكون لأرائكم الدور الفعال في إخراج هذه الأداة بالصورة المطلوبة لتحقيق إغراض الدراسة الحالية. أبعاد المقياس:

التوجه الايجابي نحو المشكلة(Positive problem orientation): يتميز الفرد بقدرته على حل المشكلة بالاعتماد على بناء معرفي منظم، حيث يجزئ المشكلة التي تتطلب تحدي، ويعتقد أن المشكلة قابلة للحل وأن حل المشكلة أفضل من تجنبها.

التوجه السلبي نحو المشكلة(Negative problem orientation): يتميز الفرد بأنه يشك في قدرته على حل المشكلة بنجاح، ولديه سهولة بأن يحبط ويقلق عندما يواجهه مشكلة ما.

أسلوب حل المشكلة العقلاني(Rational style): يتميز الفرد بقدرته على حل المشكلة بشكل بناء باستخدام مهارات حل المشكلة وذلك بتحديد المشكلة وجمع المعلومات ثم توليد البدائل، ويحاول الوصول الى حل المشكلات مهما كانت البدائل صعبة، ويختار أفضل الحلول.

أسلوب حل المشكلة الاندفاعي (Impulsivity problem solving style): يتميز الفرد بأن لديه عدد قليل من المحاولات والبدائل للوصول لحل للمشكلة، فهو اندفاعي وعجول يأخذ أول قرار يخطر في باله ويطبق الحل بشكل غير منظم.

أسلوب حل المشكلة التجنبي(Avoidant problem solving style): يتميز الفرد بالاستسلام والاعتماد على الآخرين في إيجاد حل للمشكلة، وينتظر حل المشكلة أو يتجنبها بدلاً من مواجهتها.

شكراً لتعاونكم/الطالبة: تمارا حسبان

البعد الأول: التوجه الإيجابي نحو المشكلة						
ت	الفقرة	مدى ملائمة الفقرة للبعد		الصياغة اللغوية		ملاحظات
		ملائمة	غير ملائمة	واضحة	غير واضحة	
1	عندما أواجه مشكلة صعبة،أعتقد بإمكانية حلها لوحدي إذا حاولت حلها.					
2	أنظر للمشكلة على أنها موقف تحدٍ أكثر من كونها موقف تهديد.					
3	عندما أفشل في حل المشكلة أُحاول أن أُحدد الأخطاء التي ارتكبتها قبل أن ابدأ في حلها من جديد.					
4	أعتقد عادةً بوجود حل جيد (ناجح) للمشكلة التي تواجهني.					
5	أتعامل مع المشكلات بأسرع ما ممكن.					
6	أؤمن بأن المشكلة قالبة للحل.					
7	عندما أفشل في حل المشكلة أُحاول حلها من جديد مجرباً طرقاً مختلفة.					
8	لا أتوقف عن محاولة حل المشكلة عندما تفشل محاولتي الأولى.					
البعد الثاني : التوجه السلبي نحو المشكلة						
ت	الفقرة	مدى ملائمة الفقرة للبعد		الصياغة اللغوية		ملاحظات
		ملائمة	غير ملائمة	واضحة	غير واضحة	
9	أشعر بالإحباط عندما تفشل محاولتي الأولى لحل المشكلة.					
10	أُصبح عصبياً ومتردداً عندما يطلب مني اتخاذ قرارات مهمة.					
11	أشك عادة بوجود طريقة جيدة لحل المشكلة التي تواجهني.					
12	أشك بقدرتي على حل المشكلة بغض النظر عما أبذله من جهداً.					
13	أشعر بالإحباط عندما تفشل محاولاتي الأولى لحل المشكلة.					

ت	الفقرة	ملائمة	غير ملائمة	واضحة	غير واضحة	ملاحظات
14	تزعجني المشكلات الصعبة أشعر بالإزعاج.					
15	أقضي وقتاً طويلاً وأنا قلق حول مشكلتي بدلاً من محاولة حلها.					
16	أشعر بالخوف عندما أواجه مشكلة بحاجة لحل.					
17	عندما تواجهني مشكلة اشعر بالاكتئاب والكسل الحركي.					
18	أشعر بالغضب في حال لم أستطع حل المشكلة بسرعة					
البعد الثالث:أسلوب حل المشكلة العقلاني						
ت	الفقرة	مدى ملائمة الفقرة للبعد		الصياغة اللغوية		ملاحظات
		ملائمة	غير ملائمة	واضحة	غير واضحة	
19	أتفحص كيف يتحسن مزاجي بعد تغيره.					
20	بعد حل المشكلة،أحدد فيما إذا كنت أشعر على نحو أفضل تجاه الموقف.					
21	ابقي أتذكر الأهداف التي اسعي إلى تحقيقها.					
22	أوازن وأقارن النتائج المترتبة على كل خيار من خيارات الحل المشكلة.					
23	أستخدم طريقة منظمة للمقارنة بين بدائل حل المشكلة.					
24	أقيم فيما إذا كان الموقف قد تغير نحو الأفضل.					
25	أحلل الموقف وأحدد العقبات التي ستواجهني.					
26	أُفكر في حلول مختلفة لحل للمشكلة.					
البعد الرابع : أسلوب حل المشكلات الاندفاعي						
ت	الفقرة	مدى ملائمة الفقرة للبعد		الصياغة اللغوية		ملاحظات
		ملائمة	غير ملائمة	واضحة	غير واضحة	

ت	الفقرة	ملائمة	غير ملائمة	واضحة	غير واضحة	ملاحظات
27	عندما لا أستطيع حل المشكلة بسرعة أتوقف وأطلب المساعدة من الآخرين.					
28	أتبع أول فكرة جيدة تخطر على بالي.					
29	أتصرف وفقاً لأول فكرة جيده تتبادر إلى ذهني.					
30	أعتقد بأنني شخص غير كفؤ إذا لم أستطيع حل المشكلة بسرعة وسهولة.					
31	لا أخصص وقتاً كافياً لتقييم النتائج المترتبة على حل المشكلة بحرص.					
32	لا أخذ وقت طويل في التفكير في إيجابيات وسلبيات بدائل حل المشكلة.					
33	أتصرف وفقاً لعواطفي دون أن أفكر.					
البعد الخامس : أسلوب حل المشكلات ألتجنبي						
ت	الفقرة	مدى ملائمة الفقرة للبعد		الصياغة اللغوية		ملاحظات
		ملائمة	غير ملائمة	واضحة	غير واضحة	
34	أتجنب التفكير بالمشكلات.					
35	اقضي وقتاً أطول في تجنب حل المشكلات.					
36	أمارس نشاطات أخرى كي أتجنب التعامل مع المشكلات.					
37	أؤجل حل المشكلات حتى يكون وقت حلها قد انتهى.					
38	قبل أن أحاول حل المشكلة، أنتظر عادةً لكي أرى فيما إذا حُلت المشكلة من تلقاء ذاتها.					
39	عندما تواجهني مشكلة صعبة أتجنب حلها أو أطلب مساعدة الآخرين.					
40	أؤجل محاولة حل المشكلة لأطول وقت ممكن.					

ملحق(4)

مقياس حل المشكلات الاجتماعية بصورته النهائية

مقياس حل المشكلات الاجتماعية

الجامعة الهاشمية



قسم علم النفس التربوي

كلية العلوم التربوية

عزيزي الطالب/عزيزتي الطالبة

تحية طيبة وبعد:

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان "الذكاء الأخلاقي وعلاقته بحل المشكلات الاجتماعية لدى طلبة الصف الثامن الأساسي"، لذا أرجو قراءة الفقرات المرفقة بدقة وتمعن، ثم تحديد الإجابة التي تنطبق عليك تماماً. علماً بأنه لاتوجد إجابة صحيحة وخاطئة، وأن الإجابة سوف تستخدم لأغراض البحث العلمي فقط، ولن يتطّلع عليها احد سوى الباحثة فقط.

ولكم جزيل الشكر والاحترام

الباحثة

تمارا قاسم حسبان

ت	الفقرة	تنطبق على شخصيتي بدرجة: كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
1	عندما أواجه مشكلة صعبة،أعتقد بإمكانية حلها لوحدي إذا حاولت حلها.					
2	أنظر للمشكلة على أنها موقف تحدي أكثر من كونها موقف تهديد.					
3	عندما أفشل في حل المشكلة أُحاول أن أُحدد الأخطاء التي ارتكبتها قبل أن ابدأ في حلها من جديد.					
4	أعتقد عادةً بوجود حل جيد (ناجح) للمشكلة التي تواجهني.					
5	أتعامل مع المشكلات بأسرع وقت ممكن لإيجاد الحل المناسب لها.					
6	عندما أفشل في حل المشكلة أُحاول حلها من جديد مجرباً طرقاً جديدة.					
7	لا أتوقف عن محاولة حل المشكلة عندما تفشل المحاولة الأولى.					
8	عندما تواجهني مشكلة صعبة، أبدأ بتحليلها إلى أجزاء بسيطة.					
9	اربط بين أجزاء المشكلة وأحاول الربط بينها، قبل البدء في حلها.					
10	أشعر بالإحباط عندما تفشل محاولتي الأولى لحل المشكلة.					
11	أُصبح عصبياً ومتردداً عندما يطلب مني إتخاذ قرارات مهمة.					
12	أشك عادة بوجود طريقة جيدة لحل المشكلة التي تواجهني.					
13	أشك بقدرتي على حل المشكلة بغض النظر عما أبذله من جهد.					
14	أقضي وقتاً طويلاً وأنا قلق حول مشكلتي بدلاً من محاولة حلها.					
15	أشعر بالخوف عندما يُواجهني مشكلة تحتاج لحل.					
16	أشعر بالاكتئاب والحزن الشديد والكسل عندما يُواجهني مشكلة.					
17	أشعر بالانزعاج عندما تواجهني مشكلات صعبة.					
18	بعد حل المشكلة،أحدد فيما إذا كنت أشعر على نحو أفضل تجاه الموقف.					
19	احتفظ في ذاكرتي بالأهداف التي أسعى لتحقيقها.					
20	أوازن وأقارن النتائج المترتبة على كل خيار من خيارات حل المشكلة.					

21	أستخدم طريقة منظمة للمقارنة بين بدائل حل المشكلة.					
22	أقيم فيما إذا كانت المشكلة قد تغيرت نحو الأفضل.					
23	أحلل المشكلة وأحدد العقبات التي ستواجهني أثناء حلها.					
24	أُفكر في حلول مختلفة للمشكلة.					
25	عندما لا أستطيع حل المشكلة بسرعة أتوقف وأطلب المساعدة من الآخرين.					
26	أتبع أول فكرة جيدة تخطر على بالي.					
27	أعتقد بأنني شخص غير كفؤ إذا لم أستطيع حل المشكلة بسرعة وسهولة.					
28	لا أخصص وقتاً كافياً لتقييم النتائج المترتبة على حل المشكلة بحرص.					
29	لا أخذ وقت طويل في التفكير في إيجابيات وسلبيات بدائل حل المشكلة.					
30	أتصرف وفقاً لعواطفي دون أن أفكر.					
31	أتجنب دائماً التفكير بأي شيء يتعلق في المشكلة.					
32	اقضي وقت طويل في تجنب حل المشكلات.					
33	أمارس نشاطات أخرى كي أتجنب التعامل مع المشكلات.					
34	أستمر في تأجيل حل المشكلة إلى أن ينتهي الوقت المخصص لحلها.					
35	قبل أن أحاول حل المشكلة،أنتظر عادةً لكي أرى فيما إذا حُلت المشكلة من قبل أشخاص آخرين.					
36	عندما تواجهني مشكلة صعبة أتجنب حلها أو أطلب مساعدة الآخرين.					
37	عندما تواجهني مشكلة استسلم ولا أحاول حلها.					

الملحق(5)

أسماء المحكمين

الرقم	الاسم	الرتبة الأكاديمية	الجامعة	التخصص
1	أ.د احمد فلاح العلوان.	أستاذ	الهاشمية	علم نفس تربوي
2	د. احمد محاسنة.	أستاذ مساعد.ب	الهاشمية	علم نفس تربوي
3	د.ثائر احمد الغباري.	أستاذ مساعد.أ	الهاشمية	علم نفس تربوي
4	د. نزار شموط.	مدرس.ب	الهاشمية	علم نفس تربوي
5	د.عائشة طوالبة.	أستاذ مساعد.ب	الهاشمية	علم نفس تربوي
6	د.أيوب الروسان.	أستاذ مساعد.ب	الهاشمية	علم نفس تربوي
7	د.هيثم بيبرس	أستاذ مساعد.ب	الهاشمية	علم نفس
8	د.جمال احمد	أستاذ مساعد.ب	الهاشمية	تعليم ابتدائي

Abstract

Moral intelligence level by methods and its relationship to social problems solution between eighth-grade students in the Zarqa. District.

Tmara Qasim Husbaan

Supervisor

Prof. Dr Ahmed Falah Al-Alwan

This study aimed to detect the level of moral intelligence and style of solving social problems and their relationship to the eighth grade students.-Grade students. The sample consisted of (335) students (165 male, 170 female) during the second semester of the academic year 2015/2016. According to cluster random sample method.

To achieve the objectives of the study the researcher used the descriptive approach Correlative been using two tools: the moral IQ scale rely on the theory of Borba and after consulting to some previous studies, such as the study of (Al Azmat 0.2011; Tai 0.2014 and Al-Shammari, 2007), and scope (7) Dimensions , an empathy, conscience, self-control, respect, kindness, tolerance and fairness. Patterns of social problems attached solution (Falwa and Abu Ghazal, 2013) and scope (5) dimensions: a positive orientation problem, and a negative orientation problem, problem solving rational style, solve the problem of reckless style, inwardness..

The results showed that the level of moral intelligence, was high on all dimensions moral intelligence scale except domains of Conscience and Self- control. The results also showed that the most common Positive problem orientation and problem solving style is the rational problem solving. Also indicated results of study a statistically significant correlation between Positive problem orientation and moral intelligence for the total score and sub-score for all domains of except domains conscience and self-censorship. And between a rational solutions to the intelligence, moral total points and sub-points for all areas style problem. The study results revealed the presence of a statistically significant negative relationship between the Negative problem orientation and Avoidant problem solving style and Impulsivity problem solving style on moral intelligence for the total score and sub-score for all domains.

Result of these findings the study recommends some recommendations, most notably the need to preserve the level of of moral intelligence and development of the students, and the necessity sensitize teachers and the parents on the importance of moral intelligence and the development of behaviors and moral values among their children by the modeling these behaviors in front of their children development, addition to preparing aimed moral behaviors development of curricula at various stages of education, with an include curricula activities to develop of moral intelligence of the students.

Keywords: (Moral Intelligence, Social Problems Solving, the eighth-Grade students).